

Fischer, Dietlind [Hrsg.]

Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik

Konstanz : Faude 1983, 285 S. - (libelle : wissenschaft; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Dietlind [Hrsg.]: Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz : Faude 1983, 285 S. - (libelle : wissenschaft; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174591 - DOI: 10.25656/01:17459

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174591>

<https://doi.org/10.25656/01:17459>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

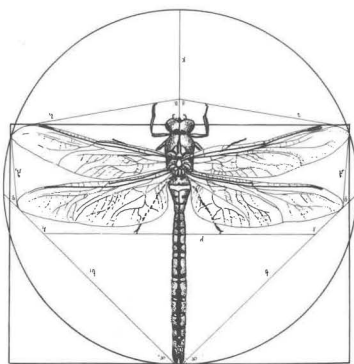
DIETLIND FISCHER (Hrsg.)

LERNEN AM FALL



LERNEN AM FALL





libelle: wissenschaft

DIETLIND FISCHER (Hrsg.)

LERNEN AM FALL

ZUR INTERPRETATION UND VERWENDUNG VON
FALLSTUDIEN IN DER PÄDAGOGIK

Faude
1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Lernen am Fall : zur Interpretation u. Verwendung von
Fallstudien in d. Pädagogik; [Materialien u. Ergebnisse
e. Tagung d. Comenius-Inst. Münster vom 8. - 10. Sep-
tember 1982 in Hofgeismar]. - Konstanz : Faude, 1983.
(Libelle : Wiss.)

ISBN 3-922305-07-5

NE: Fischer, Dietlind (Hrsg.); Comenius-Institut
<Münster, Westfalen>

© 1983 Faude Konstanz-Litzelstten
Alle Rechte vorbehalten

I N H A L T

1. Einleitung

Dietlind Fischer

Lernen am Fall oder:

Wohin führen Fallstudien in der Pädagogik..... 8-21

2. Nachdenken über Fallstudien als Forschungsmethode

Heinrich Bauersfeld

Fallstudien und ihre Theorieprobleme, diskutiert
an Beispielen aus der Mathematikdidaktik..... 23-36

Wolfgang Meyer-Hesemann

Zum juristischen Umgang mit Fällen..... 37-49

3. Forschungspraxis I: Materialgewinnung in Fallstudien

Rainer Lehmann

Gütekriterien in Fallstudien..... 51-57

Thomas Wegner

Abweichendes Verhalten -
qualitative Analysen in einem Forschungsprojekt..... 58-70

Roland Narr

Selbsterforschung von Schulklassen..... 71-86

Wolfgang Elger

Rollenspiel -
eine Möglichkeit des Zugangs zu Institutionen..... 87-99

4. Forschungspraxis II: Erfahrungsdeutung in Fallstudien

Hans Brügelmann

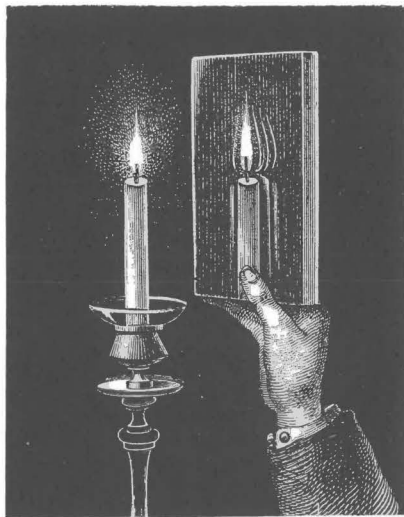
Fallstudien zwischen Erfahrung und Erkenntnis..... 101-105

Ursula Fritsch / Horst Rumpf

Auf Spurensuche in Tanzgeschichten..... 106-152

Barbara Räderscheidt / Georg Rode / Thomas Heinze	
Autobiographische Dialoge -	
Erfahrungsorientiertes Lernen an der Hochschule.....	153-173
Reinhard Peukert	
"Basisprotokoll" und "Szeneninterpretationen" -	
Gruppendiskussionen mit Lehrlingen.....	174-200
5. Forschungspraxis III: Verwendung von Fallstudien in der Lehrerbildung	
Jürgen Henningsen	
An "Beispielen" das "Übersetzen" lernen.....	202-206
Norbert Neumann	
Fallgeschichten als Kommunikationsangebote.....	207-213
Karl Heinz Günther	
Situationsbeschreibungen	
als Anlässe für pädagogische Reflexion.....	214-235
Gerhard Brockmann	
Wege zu einer veränderten Wahrnehmungspraxis -	
Fortbildungsdiaktische Überlegungen.....	236-243
Heinz Klippert	
Simulationsspiele im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung	
Zum Aufbau fachlicher und lernorganisatorischer	
Qualifikationen durch Simulationsspiele.....	244-260
Götz Krummheuer	
Ein Fall von Unterrichtskommunikation	
in der Diskussion mit Mathematiklehrern.....	261-283
6. Teilnehmer der Tagung.....	284-285

1. EINLEITUNG



Dietlind Fischer

LERNEN AM FALL

oder: Wohin führen Fallstudien in der Pädagogik?

"Ob man mich lobt oder tadelt, es rührt mich nicht, ich gehe meinen strengen Weg, den ich mal als den besten erkannt habe. Einige sagen, er führt mich in den Dreck, andere sagen, er führe mich nach dem Parnaß, wieder andere sagen, er führe direkt in die Hölle. Gleichviel, der Weg ist neu, und ich suche Abenteuer".

(Heinrich Heine, Brief an E.C.A. Keller 1.09.1822)

Man könnte meinen, daß Heine sich hier selbst Mut zuspricht, um unabhängig von der Resonanz auf seine literarischen Produktionen weiterschaffen zu können; allerdings spielt für ihn der Reiz des neuen Weges die entscheidende Rolle: er sucht Abenteuer, neue sinnliche Erfahrungen, bei denen Wirkungen, Ziele oder Ergebnisse nicht von vornherein feststehen, wo Neugier und die Lust am Entdecken im Vordergrund stehen. Ähnlich mag es denen gehen, die in der Erziehungswissenschaft neue Wege zu gehen versuchen.

Es ist schwierig, unter dem Anspruch von Nützlichkeit beim Betreiben von Wissenschaft etwas Neues zu entwickeln. Man riskiert dabei, sich in Sackgassen zu verrennen und Leerlauf zu produzieren, falls die Suchbewegungen erfolglos bleiben; darüber hinaus ist der Konkurrenz- und Rechtfertigungsdruck innerhalb der wissenschaftlichen Kommunität so stark (1), daß es gewichtiger Konzepte oder robuster, vor allem auch beharrlicher Persönlichkeiten (oder beider) bedarf, um nicht-gängige Forschung zu versuchen und den Geruch des "Nicht-seriös-Seins" eine Weile auszuhalten.

Wer nicht in kontinuierlichen engen Arbeitszusammenhängen schafft, beispielsweise in größeren Forschungsprojekten, wer nicht einem etablierten "Zitierkartell" angehört (LENZEN 1976, S. 156) oder im Gefolge eines Lehrmeisters "wichtig" wird und daraus seine Anerkennung bezieht, muß mit mehrfachen Isolationsängsten zurechtkommen; die Grenze von vermutter zu tatsächlicher Stümperei wird da schnell erreicht sein.

Auf Tagungen und Kongressen werden in der Regel Fertigprodukte präsen-

tiert, die aus einer sicheren Abgeschlossenheit preisgegeben werden können; selten kann jemand wagen, Unfertiges, ja Widersprüchliches oder Ungeglättetes aus seiner "Werkstatt" zu veröffentlichen. Offenkundig besteht aber auch ein Bedarf danach, forschungspraktische Erfahrungen auszutauschen und dabei eine anregend-ermutigende Diskussion zu kultivieren.

Zeitweilig können Symposien oder "Werkstattgespräche" mit einem überschaubaren Teilnehmerkreis diese Aufgabe erfüllen: sie sind als Forum zu organisieren, auf dem Impulse gegeben und zum Mitdenken angestiftet wird.

Das Comenius-Institut Münster hat zwei Tagungen über "Fallstudien in der Pädagogik" veranstaltet, um im Gespräch mit Schul- und Unterrichtsforschern, Bildungspolitikern und -verwaltern, Lehreraus- und -fortbildern und anderen der Frage nachzugehen, ob Fallstudien für die Pädagogik ein ergiebiger Forschungsansatz seien und wie sie beschaffen sein müßten - wenn sie es sein könnten - damit sie den erwarteten Nutzen brächten.

Die erste Tagung (1981 in Bielefeld-Bethel, vgl. D. FISCHER 1982; H. BRÜGELMANN 1982 b) konzentrierte sich darauf, die Reichweite des Fallstudienansatzes im Verhältnis zu anderen Forschungstraditionen zu bestimmen:

Erweitert die Fallstudie lediglich das methodische Instrumentarium pädagogischer Forschung oder handelt es sich um eine grundlegende Neubestimmung der Rolle und des Selbstverständnisses pädagogischer Forschung? Stellen Fallstudien eine eigenständige Untersuchungstradition dar, die möglicherweise sogar im logischen Widerspruch zu anderen Forschungstypen steht, oder ist eine Verbindung sinnvoll und eine wechselseitige Ergänzung denkbar?

Die zweite Tagung (1982 in Hofgeismar) ist hier dokumentiert (Anm. 0).

Dabei ging es vor allem um zwei Fragen:

- Wie sind Fallstudien in der Aus- und Fortbildung sowie Beratung von Lehrern zu verwenden und welchen Nutzen bringen sie?

- Wie kann man eine geplante Fallstudie konkret durchführen? Wie gewinnt man authentischen Zugang zu situations- und prozeßbezogenen Informationen über den "Fall"? Wie sind gewonnene Informationen zu interpretieren?

Die Verwendung des Begriffs "Fallstudie" ist nicht einheitlich.

Gewöhnlich wird die engere Definition bevorzugt: der 'Fall' ist eine Person, die durch ihr Verhalten oder bestimmte Dispositionen aus der Norm herausfällt: ein Fall von Unterrichtsstörung, Lernbehinderung, Kriminalität u.a. (z.B. HASTENTEUFEL 1980; ERTLE/MÖCKEL 1981).

In der Forschung, in Medizin, Psychotherapie oder Klinischen Psychologie beispielsweise ist seit einiger Zeit deutlich geworden, daß gruppenstatistische Analysen allein die Entstehung und Veränderung von psychischen und physischen Störungen nicht aufklären können. Man verspricht sich von **Einzelfallanalysen** neue Wege, zu wissenschaftlicher Erkenntnis zu gelangen, wobei der gestörte Mensch als Subjekt zu begreifen und stärker in den Forschungsprozeß einzubeziehen sei (vgl. z.B. F. PETERMANN/ F.J. HEHL 1979; H. STROTZKA 1979).

Es ist **ein Fall von...** - einer Regel, einem Gesetz, einer Theorie, einem Allgemeinen, d.h. in diesem konkreten Vorkommnis ist etwas Allgemeines, über das Vorkommnis Hinausweisende repräsentiert. Der "klassische Fall" von Urteilsirrtum, der "Präzedenzfall" einer Entscheidung, die künftige Entscheidungen nachhaltig beeinflußt, macht die Nähe zur Juristerei deutlich. HENNINGSEN (1982) hat sich die Mühe gemacht, die Begriffsverwendung von "Fall" (casus) und "Beispiel" (exemplum) aufzuklären und die Verwendung des Begriffs "Fall" zu beschränken auf das Besondere von einem Allgemeinen, das es illustriert. Da ist dann der Präzedenzfall eigentlich ein Präzedenzbeispiel, und Kasuistik ist das "Beispiel erzählen in Streitsituationen".

Die engere Definition ist umgangssprachlich schon aufgeweitet: **Beispielgeschichten, Fallgeschichten, Fallbeispiele** oder auch Situationsschilderungen heben besonders die Methode der Darstellung, den Stil des Umgangs mit einem Sachverhalt hervor (z.B. H. RUMPF 1979). Es wird erzählt,

über ein konkretes Vorkommnis kommuniziert; das Ereignis wird aus dem Fluß von Erfahrungen herausgenommen, damit daran etwas erkennbar und verständlich gemacht werden kann. Das Beispielerzählen sei - so HENNINGSEN - immer dann angebracht, "wenn eine allgemeine Theorie nicht vorhanden oder nicht akzeptiert oder nicht akzeptierbar ist" (a.a.O. S. 214), gewissermaßen soll das Beispielerzählen als "getarnte Theorie überall dort greifen (...), wo die 'großen' Theorien nicht akzeptiert werden" (LENZEN 1982, S. 9). Das Allgemeine, d.h. die Theorie, "kommt verkleidet und durch die Hintertür ins Spiel" (HENNINGSEN a.a.O. S. 218). Das ungenaue, oszillierende oder auch Alltagssprachliche Reden erleichtert die Verständigung; Beispielerzählen bewegt sich auf eine grenzüberschreitend verständliche Theorie zu.

Von dieser Verwendung des Begriffs Fallstudie, die sich auf eine narrative Methode der Darstellung und Vermittlung eines Sachverhaltes aus der Alltagserfahrung beschränkt, ist die Verwendung als komplexes **Untersuchungsdesign** abzugrenzen. STENHOUSE (1982) unterscheidet vier Stufen des Untersuchungsdesigns: Die im Feld gewonnenen "Falldaten" werden aufgearbeitet in einem ersten "Fallbericht" oder Fallbeschreibung. Daran schließt die "Fallstudie" an, die analytisch-interpretativ vorgeht. Eine "vergleichende Fallanalyse" ist schließlich möglich, in der mehrere Fallstudien miteinander verglichen werden.

Der 'Fall' konstituiert sich aus möglichst vielfältigen, unterschiedlichen und aspektreichen Fragestellungen und Erkenntnissen (z.B. DIEDE-
RICH/WULF 1979; BEHRENDT 1980; BEHNKEN/ZINNECKER 1982).

Die (Wieder-) Entdeckung von Fallstudien für pädagogisches Forschen und Lernen verläuft nahezu gleichzeitig mit verstärkten Bemühungen um qualitative bzw. hermeneutische Untersuchungsverfahren und subjektivitätsorientierter Sozialforschung. Das sollte aber nicht einfach miteinander vermischt werden. Manche Kritik an Fallstudien und manche Befürchtung einer totalen Perfektionierung sozialer Kontrolle durch Fallstudien rührt von dieser Vermischung her.

Die bundesrepublikanische Erziehungswissenschaft zeichnet sich durch eine hoch differenzierte und spezifizierte wissenschaftstheoretische

Diskussion aus bei gleichzeitig dürftiger empirischer Forschungspraxis. Das Reden über die Angelegenheiten von Forschung scheint beispielsweise der Zeitschrift für Pädagogik weit wichtiger zu sein als diese selbst. Die bekannte Kritik an der relativen Unwirksamkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung nach dem empirisch-analytischen Paradigma rührt im wesentlichen von der Frage her, was Forschung für die Verbesserung didaktischen Handelns austrägt. In der Pädagogik ist der Verwendungszusammenhang von Forschungsergebnissen nicht einfach ein Anwendungsobjekt, sondern ein komplexes Handlungsfeld, das nie vollständig einer rationalen Kontrolle zugänglich ist (und es auch nicht sein sollte). Handlungsperspektiven und -konzepte sind nicht formallogisch ableitbar und wissenschaftlich begründbar, sondern sie beinhalten auch spontane, assoziative und intuitive, im weiteren Sinne künstlerische Argumentationsfiguren. Das Bestreben von erziehungswissenschaftlicher Forschung, ihren Gegenstand besser zu verstehen, darf nicht zum Zweck einer totalen Pädagogisierung oder Therapeutisierung in Lehr-Lern-Situationen erfolgen. Vielmehr ist das Verhältnis von Erkennen und Handeln zu bestimmen und durch integrierende Konzepte zu verknüpfen, um die immer schon interpretierte Wirklichkeit für didaktisches Handeln zu erschließen.

Heinrich BAUERSFELD versucht in seinem Beitrag, Probleme der Rückvermittlung von analytisch gewonnenen Konstruktdeutungen an Lehrer darzustellen. Das "Lernen am Fall" gewinnt darin eine besondere Brisanz: Die Tatsache, daß bei Pädagogen die eigenen Interpretationen gegenüber alternativen Interpretationsangeboten immer wieder durchschlagen, macht die Erzeugung von neuen Theorieprodukten (als Interpretationsmöglichkeiten) zunehmend fragwürdig. Die Befangenheit gegenüber bestimmten Theoriestücken sei u.U. - so die These BAUERSFELDS - nur dadurch aufzulösen, daß "Fälle" aus verschiedenen Disziplinen (d.h. theoretischen Perspektiven) studiert werden.

Den Blick über den Zaun zur Nachbardisziplin, die von jeher mit Fällen und den auf diese anwendbaren Gesetzmäßigkeiten zu tun hat, stellt der Beitrag von Wolfgang MEYER-HESEMANN dar.

Die lange Tradition rechtspraktischer Arbeit hat lernen lassen, daß es Aspekte der Rechtssprechung gibt, die sich methodisch nicht ausreichend

disziplinieren lassen; statt dessen soll die soziale Kontrolle durch den Instanzenzug greifen. Die Erfahrung der Unzulänglichkeit methodisch-technischer Perfektion kann analog auch in herkömmlicher Bildungsforschung gemacht werden: methodische Disziplinierung entwickelt eine Eigendynamik, die sich von dem in Rede stehenden Gegenstand zunehmend entfernt. Der Autor warnt vor einem naiven Hantieren mit einem 'Simile', das als Beispielfall für Fälle ähnlicher Art die Rechtsprechung beeinflusst; es besteht die Gefahr der Reduktion auf wenige Aspekte der Wirklichkeit und eine Tendenz zur Stereotypisierung wird gefördert.

Die Suche nach integrativen, pädagogisch fruchtbaren Konzepten, die Forschen und Handeln, Interpretation und Verstehen verknüpfen, steckt noch in den Anfängen. Eine Möglichkeit, das methodische Repertoire in pädagogischen Untersuchungen zu erweitern; wie BRÜGELMANN (1982 b, S. 618) fordert, besteht darin, hermeneutische Methodik, die in anderen Disziplinen weiterentwickelt wurde, für die Pädagogik fruchtbar zu machen, und zwar nicht prinzipiell, auf der Ebene wissenschaftstheoretischer Diskussion, sondern im praktischen Forschungsvollzug.

Ich möchte die Beispiele, die in diesem Band mehr oder weniger zufällig zusammengekommen sind, verstehen als Ansätze zur methodischen Anreicherung: Das **Rollenspiel** (ELGER) als Möglichkeit, Zugang zu den Heimerfahrungen von Jugendlichen zu gewinnen, eine **langfristige Begleitung** von Jugendlichen (WEGNER), um prospektiv Anknüpfungspunkte für pädagogische Beeinflussung finden zu können, die (angeleitete) **Selbsterforschung** von Schulklassen (NARR) oder **autobiographische Dialoge** (RÄDERSCHIEDT/RODE/HEINZE) als Methode zur Aneignung und Erinnerung von Erfahrungen; auch das '**Basisprotokoll**' und '**Szeneninterpretation**' von **Gruppendiskussionen** (PEUKERT) und die '**Spurensuche**' (FRITSCH/RUMPF) sind Versuche, latenten Sinnstrukturen nachzuspüren, Handlungen zu deuten und herauszufinden, was die Beteiligten/Handelnden wollen. Die zufällige Entdeckung von methodischen Möglichkeiten hängt damit zusammen, daß der Fallstudienforscher in der Regel flexibel bleiben und auf günstige Gelegenheiten kommen muß, wenn er sich einem 'Fall' nähert:

"In the social sciences, as in bank robberies, the method of attack is characteristically an opportunistic response to the observed nature of the case." (MacDONALD/WALKER 1975, S.4)

Sicher ist es kein Zufall, daß forschungsmethodische Beispiele aus schulpädagogischen und unterrichtlichen Situationen fehlen.

Hier macht sich auch das Defizit von genuin pädagogischen Unterrichtstheorien und Forschungskonzepten bemerkbar (2). Die meisten Unterrichtsbeobachtungsinstrumente sind soziologischer, psychologischer oder sprachtheoretischer Art.

NARRs Beitrag zur 'Selbsterforschung von Schulklassen' legt weniger Wert auf methodische Präzision, vielmehr liegt seine Stärke in ausbildungsdiaktischen Anregungen: Lehrer und Schüler erkunden gemeinsam, was für ihren Umgang miteinander bedeutsam erscheint. KRUMMHEUER bezieht sich zwar auf eine besondere Unterrichtssituation, in der Lernstörungen der Schüler als Reaktion auf ein inhaltlich-methodisches Problem der Unterrichtsdiaktik rückführbar und greifbar werden; hier steht jedoch nicht mehr die Methode der Problemdeckung in Frage, sondern die Rückführung eines Theorieproduktes in die Fortbildung von Lehrern.

Fallstudien wird u.a. auch im Hinblick auf eine pädagogische Unterrichtsbeobachtung ein **heuristisches Potential** zugeschrieben: die Beschreibung, Analyse und Darstellung komplexer Szenerien aus dem Schul- und Unterrichtsbereich. (3) macht überhaupt erst eine andere Art pädagogischer Realität, die nicht dem technischen Interesse an Lernvorgängen folgt, erkennbar. Gewiß, die Erkenntnisse sind provisorisch, können meistens nicht als sicher begründet gelten. Gleichwohl ist ihr Wert für weiterführendes Entdecken unverkennbar: sie sensibilisieren für komplexe, mehrdimensionale und mehrperspektivische Wahrnehmung dessen, was in Frage steht (oder was bisher ungefragt blieb). Wenn man allerdings diese heuristische Funktion bestreitet oder die behauptete Sensibilisierung für einen Mythos hält, wird man auch nicht bereit sein, 'unausgereifte' oder vorläufige methodische Zugriffe auf eine andere Realität gelten zu lassen, seien es Rollenspiele mit Jugendlichen oder autobiographische Dialoge zur Hochschulsituation oder die interpretierende 'Spurensuche' in Bewegungs-Biographien. Die klassischen Maßstäbe für die methodische Güte sind hier nicht anlegbar, wie LEHMANN (S.51f.) zeigt, und wie schon häufig hervorgehoben wurde (z.B. BRÜGELMANN 1982 a, STENHOUSE 1978, 1982). Die Vorschläge für äquivalente Qualitätskriterien zielen darauf ab, neben

der empirischen Gültigkeit auch die soziale Geltung (4) zu berücksichtigen (vgl. z.B. TERHART 1981). Mir ist in diesem Zusammenhang wichtig, noch einen Blick auf das **didaktische Potential** von Fallgeschichten und Fallbeispielen einerseits, komplexen Fallstudien andererseits zu werfen, weil hierbei die soziale Geltung und deren Implikation für pädagogisches Denken und Handeln in besonderer Weise hervortreten.

"Didaktisches Potential" meint, daß die Verwendung von Fallstudien in Veranstaltungen der Lehrerbildung darauf gerichtet ist, Wirkungen auszulösen, etwas merken zu lassen, Lernen in Gang zu setzen, das mit dem Handeln von Lehrern (oder Lehrstudenten) zu tun hat.

Weil zunächst nur Postulate über die Wirksamkeit von Fallstudien in der Lehrerbildung aufgestellt wurden (z.B. Fallstudien erhöhen die Reflexivität und erweitern das Handlungsrepertoire), gibt es auch gegenteilige Behauptungen (z.B. aus Fallgeschichten lernt nur der, den der Fall anspricht. Oder: Es ist ein Mythos, daß Fallgeschichten sensibilisieren).

Sind Fallstudien geeignet, Lernen in Gang zu setzen, Blickwinkel zu öffnen, neue Einsichten zu vermitteln? Oder bestätigen sie nur immer das, was jedermann schon weiß? Macht ein (Fall-)Beispiel Schule? Wie müssen dann Fallgeschichten beschaffen sein, damit sie fruchtbare Prozesse auslösen, zum Beispiel Sinnlichkeit und Fülle, Mannigfaltigkeit und Mehrdeutigkeit wiedergewinnen lassen?

Die im Kapitel 5 dargestellten Möglichkeiten der Verwendung von Fallgeschichten/Fallstudien in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung unterscheiden sich wesentlich voneinander:

- Situationsbeschreibungen und -analysen aus konflikträchtigen Unterrichtserfahrungen werden eingesetzt, um Erklärungen für die Verhaltensweisen der Beteiligten zu finden und alternative Handlungsmöglichkeiten (der Lehrerin) zu entwerfen (GÜNTHER).
- Ein Stück Unterrichtsprotokoll wird in einer Lehrergruppe daraufhin untersucht, ob das besondere fachdidaktische Arrangement das Lernen der Schüler fördert oder behindert (KRUMMHEUER).
- Literarisch verdichtete Geschichten werden mit Lehrer-Studenten gelesen, um Struktur- und Deutungswissen über Lehr-Lern-Materialien anzu-

bilden, eigene Erfahrungen in Fremderfahrungen zu spiegeln und exemplarisch zu bearbeiten, pädagogische Utopien denkbar und verstehbar zu machen (NEUMANN).

- Ein konstruierter 'Fall' von Konflikt im Wirtschaftsbereich ist das Kernstück in einem Simulationsspiel, das als Medium für die Aneignung von Wissen über wirtschaftspolitische Konflikte und deren Lösung bei Lehrern eingesetzt wird (KLIPPERT).
- Die 'Wahrnehmungsverengung' von Lehrern durch vorgängig didaktische Verwertungsinteressen soll aufgefangen werden durch die Stimulierung subjektiver Erfahrungswelten (BROCKMANN).

Die Liste ließe sich fortsetzen: Geschichten aus dem Schulalltag (z.B. von HENSEL 1981 oder THIEKÖTTER 1981), Biographien oder Jugendamtsakten verhaltensauffälliger Jugendlicher (z.B. ERTLE/MÖCKEL 1918), die "zufällig" beobachteten Miniaturen von bedeutsamen Ereignissen (z.B. RUMPF 1979) oder die systematische Analyse der Gesamtschule Kierspe als ein schulisches Reformmodell (DIEDERICH/WULF 1979): die Beispiele werden jeweils Unterschiedliches auslösen und bewirken, wenn sie in der Lehrerbildung verwendet werden.

Im Vergleich mit anderen Formen der Wissensvermittlung und Erfahrungsbearbeitung scheinen Fallstudien bzw. Beispielgeschichten als didaktisches Element folgende Vorteile zu haben:

1. Die Inhalte werden nicht hierarchisch "ex cathedra" vermittelt, von einem Wissenden an Ahnungslose weitergereicht, die Vermittlung geschieht auch nicht linear (in Form eines gestuften Lehrgangs); die Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden kann sich also verringern, was in der Erwachsenenpädagogik eine wichtige Lernvoraussetzung ist.
2. Weil eine Komplexität der Situation so wie die zeitliche und örtliche Kontextbezogenheit (bei Fallgeschichten) erhalten bleibt, sind sie auf eine Strukturierung im Rahmen einer kommunikativen Auseinandersetzung angewiesen. Man muß darüber reden, um verstehen zu können, um Perspektiven wechseln zu können. Fallstudien entfalten ihre Substanz in einem sozialen Verständnisprozeß - und darin darf jeder mitreden.

3. Fallgeschichten/Fallstudien können "stellvertretende Erfahrungen" (STAKE 1978) vermitteln: man "erlebt" das Klima an einer Schule oder das Chaos in der Unterrichtsstunde fast so, als wäre man selbst dabei gewesen. Eigene Erfahrungen werden erinnert, angeregt durch Fallbeispiele, die eigene Erfahrung wird nun zur theoretischen Bearbeitung und Aneignung frei.
4. Fallstudien lassen es in der Regel nicht zu, daß an ihnen Universalien reproduziert, allgemein gültige Wissensbestände demonstriert werden; die Auseinandersetzung kann nur situationsbezogen und adressatenspezifisch erfolgen. Das ermöglicht wiederum Zugänge, die den jeweiligen Bedürfnissen der Lehrer entsprechen, die sich mit den Fallstudien auseinandersetzen.
5. Das "Beispiel erzählen in Streitsituationen" (HENNINGSEN 1982) läßt eine alltagssprachliche Verständigung zu und macht zugleich eine elaborierte Metatheorie entbehrlich (nicht nur, weil die Theorie möglicherweise strittig ist, sondern weil sie u.U. noch gar nicht entwickelt wurde).
6. Die Wiedergewinnung von Fülle und Sinnlichkeit, Mannigfaltigkeit und Mehrdeutigkeit einerseits, die begrenzte Durchbrechung von Tabus in Fallgeschichten andererseits lassen es zu, Handlungsalternativen einzuschätzen, auszuhandeln und die Handlungsspielräume zu weiten.
7. Durch die Arbeit an Fallgeschichten/Fallstudien können Lehrer angeregt werden, ihre eigene Unterrichtsforschung zu betreiben (WÜNSCHE 1979), um die eigene Praxis besser zu verstehen. Dann macht nicht das Fall-Beispiel Schule, sondern die Methode, Fälle zu rekonstruieren.

Dies sind Möglichkeiten, nicht nachweisbare Wirkungen. 'Gute' Fallgeschichten sperren sich letztlich gegen ihre vollständige Didaktisierung, sie sind personengebunden wie gute Literatur.

Vermutlich wird die Verwendung von Fallstudien unterschiedliches intendieren und bewirken, je nachdem ob man in der Lehrerbildung oder in der Lehrerfortbildung damit arbeitet: Während in der Lehrerbildung

der Umgang mit Fällen primär das Erkennen und Verstehen fördert, wird in der Lehrerfortbildung der Bezug zum Handeln spürbar betont werden.(4)

Die Frage, welche Beispielfälle geeignet sind, fruchtbare Prozesse in der Lehrerbildung auszulösen, "Schule zu machen", muß offenbleiben. Es gibt einfach noch nicht genügend Fallstudien, und gäbe es sie - müßte man ihre Wirkungen ebenfalls zum Gegenstand von Fallstudien machen.

Anmerkungen

- (0) Dem Charakter der Tagung als "Werkstattgespräch" entsprechend hat hat auch dieses Buch Werkstattcharakter: Es enthält Beiträge aus unabgeschlossenen Arbeitsprozessen, Entwürfe, Erprobungs- und Erfahrungsberichte, "Werkstücke" zur weiteren Bearbeitung. Die Autoren verfolgen teilweise recht unterschiedliche Intentionen und beanspruchen verschiedene Ebenen der theoretischen Durchdringung. Ähnlich wie die Tagungsteilnehmer mag sich auch der geneigte Leser anregen lassen, sich seinen Teil dazuzudenken.

- (1) Man lese nur einmal die grandiose 'Abrechnung' mit Handlungs- bzw. Aktionsforschung als "Nicht-Wissenschaft" von G.ZECHA/H.LUKESCH: Die Methodologie der Aktionsforschung. Analyse, Kritik, Konsequenzen. In: PATRY, Jean-Luc (Hrsg.): Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen. Bern/Stuttgart/ Wien 1982, S. 367-387.

Die Autoren fordern unter ihren wissenschaftspolitischen Konsequenzen auch die VW-Stiftung und andere auf, Handlungsforschungsprojekte nicht mehr zu fördern und Texten von Handlungsforschern keinen Raum in den wissenschaftlichen Zeitschriften zu geben.

- (2) Einen interessanten theoretischen Entwurf zu Gegenstand und Methode pädagogischer Unterrichtsforschung legt Bernhard KRIEG in seiner Dissertation vor: 'Eingehüllte Rationalität' und Pädagogische Praxis. Didaktisches Zentrum der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main, Schriftenreihe 2/1982. Eine weitere Ausnahme ist auch das Konzept der "Praxisforschung" von Th.HEINZE/F.THIEMANN, (München/Wien/Baltimore 1981).

- (3) JACKSON hat so das Lernklima im Klassenzimmer beschrieben und - wie ZINNECKER (1975) - den "heimlichen Lehrplan" unterhalb des offiziellen Lehrplans einer Schulklasse hervorgeholt. RUMPF zeigt ähnliches mit den "inoffiziellen Weltversionen" (1979) auf der Ebene individueller Lernvorgänge. Die Fallstudie Kierspe von DIEDERICH/WULF (1979), die Fallstudien zur Gesamtschulentwicklung von TILLMANN et. al. (1979) oder die Schulporträts von FISCHER (1982a, b, c) entdecken organisatorische, entwicklungsdynamische und institutionelle Zusammenhänge

an einzelnen Schulen, denen die bisher gängige, vergleichende Schulforschung keine Bedeutung beigemessen hat.

- (4) Beispielsweise stellt sich die Frage der **Verallgemeinerbarkeit** eines Falles, der Geltung für andere Fälle ähnlicher Art beansprucht, einem Didaktiker nicht in dieser Form. Die didaktische Frage zielt darauf, die **Übertragbarkeit** auf neue Situationen und Beispiele zu erleichtern. Die Übertragbarkeit kann durch analoges Denken erschlossen werden.
- (5) Vgl.: K.H.GÜNTHER (1978, S. 173): Die Ausbildung kann "Wissen und Deutungsschemata verfügbar machen, Argumentationsräume eröffnen, für das Unvorhergesehene mobilisieren, die Bedeutung und Funktion handlungsleitender Regeln aufzeigen."

Literatur

- BEHNKEN, Imbke/ZINNECKER, Jürgen: Schulen an ihrem Ort. In: H.WEISHAUP (Hrsg.): Sozialraumanalyse und regionale Bildungsplanung. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M. 1982, S. 195-221
- BEHRENDT, Wilhelm: Kritische Anmerkungen und Fragen zur Lerngeschichte eines Schülers aus dem neunten Jahrgang an der IGS in Göttingen Geismar. Bd. 8 aus der Reihe Untersuchungen und Berichte der Projektgruppe SIGS an der Universität Göttingen in Zusammenarbeit mit der IGS Göttingen Geismar, Hrsg. H.G.HERRLITZ/H.SCHAUB. Göttingen 1980 (vervielf. Manuskript)
- BRÜGELMANN, Hans: Pädagogische Fallstudien: Methoden - Schisma oder Schizophrenie? In: D.FISCHER (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1982, S. 62-68 (1982a)
- BRÜGELMANN, Hans: Fallstudien in der Pädagogik. Z. f. Päd. 28 (1982) 4, S. 609-623 (1982b)
- DIEDERICH, Jürgen/WULF, Christoph: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrheinwestfälischen Gesamtschulen. Paderborn 1979
- ERTLE, Christoph/MÖCKEL, Andreas (Hrsg.): Fälle und Unfälle in der Erziehung. Stuttgart 1981
- FISCHER, Dietlind, (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz 1982
- FISCHER, Dietlind: Vier Tage in der Hauptschule E. Porträts einer ländlichen Hauptschule. In: D.FISCHER (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1982, S.151-164 (1982a)
- FISCHER, Dietlind: Auf dem Weg der Pädagogisierung. Notizen von der Hauptschule "Butterblume". In: Die Deutsche Schule 74 (1982), S. 141-145 (1982b)

- FISCHER, Dietlind: Porträt einer Hauptschule für Türken und Deutsche. In: Die Deutsche Schule 74 (1982), S. 370-377 (1982c)
- GÜNTHER, Karl Heinz: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: H. BLANKERTZ (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. 15. Beiheft der Z. f. Pädagogik 1978, S. 165-174
- HASTENTEUFEL, Paul: Fallstudien aus dem Erziehungsalltag. Bad Heilbrunn 1980
- HEINEs Briefe, ausgewählt und erläutert von Fritz Mende, Berlin/Weimar 1978
- HENNINGSEN, Jürgen: Kasuistik: Beispielerzählen in Streitsituationen. In: D.LENZEN (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang - Verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen. Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4, Stuttgart 1982, S. 205-266
- HENSEL, Horst: Neunmal Schulwetter. Bürokratische Verhinderung der Gesamtschule. Bensheim 1981
- JACKSON, Philip W.: Life in Classrooms. 1968
- LENZEN, Dieter (Hrsg.): Offene Curricula - Leidensweg einer Fiktion. In: H.D.HALLER/D.LENZEN (Hrsg.): Lehrjahre der Bildungsreform. Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1976, S.138-162
- LENZEN, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang - verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen. Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4. Stuttgart 1982
- MacDONALD, Barry/WALKER, Rob.: Case-study and the Social Philosophy of Educational Research. Cambridge Journal of Education 5 (1975) 1, S. 2-11
- PETERMANN, Franz/HEHL, Franz-Josef (Hrsg.): Einzelfallanalyse. München/Wien/Baltimore 1979
- RUMPF, Horst: Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten. In: Neue Sammlung 19 (1979), S. 37-48
- RUMPF, Horst: Inoffizielle Weltversionen. Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: Z. f. Päd. 25 (1979), S. 209-230
- STAKE, Robert: The case study method in social inquiry: In: Educational Researcher 7 (1978), p. 5-8
- STENHOUSE, Lawrence: Case Study and Case Records: towards a contemporary history of education. In: British Educational Research Journal 4 (1978), p. 21-39
- STENHOUSE, Lawrence: Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag. In: D.FISCHER (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1982, S. 24-61

STROTZKA, Hans (Hrsg.): Fallstudien zur Psychotherapie. München/Wien/
Baltimore 1979

TERHART, Ewald: Intuition, Interpretation, Argumentation. Zum Problem
der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Z. f. Pädagogik
27 (1981), S. 769-793

THIEKÖTTER, Friedel: Jeden Tag Schule. Würzburg 1981

TILLMANN, Klaus-Jürgen et. a.: Kooperative Gesamtschule - Modelle und
Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim/
Basel 1979

WÜNSCHE, Konrad: Aufforderung an die Lehrer: Macht Eure eigene Unter-
richtswissenschaft. In: päd. extra 7/1979, S.22-26

ZINNECKER, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975

2. NACHDENKEN ÜBER FALLSTUDIEN ALS FORSCHUNGSMETHODE



Buzz'zens Reisespizz'zen · Fallstudie

Heinrich Bauersfeld

FALLSTUDIEN UND IHRE THEORIEPROBLEME

- diskutiert an Beispielen der Mathematikdidaktik -

Es entspannt die Reflexion sehr, wenn man vom Sponsor und Förderer der Tagung einleitend hören darf, daß die Verhandlungen keiner Karriere dienen sollen, daß sie auch nicht unter Produktionszwänge gestellt seien, ja, daß überhaupt nichts dabei herauskommen müsse im Sinn vorweisbarer Erfolge. Das erleichtert mir zugleich den Vortrag (1) und erlaubt eine ungeschütztere Darstellung der Probleme, um die es hier bei Fallstudien und ihren theoretischen Interpretationsproblemen gehen soll.

STEPHEN TOULMIN hat vor vielen Jahren einmal gesagt:

Definitionen sind wie Hosengürtel. Je kürzer sie sind, um so elastischer müssen sie sein. Ein kurzer Gürtel sagt noch nichts über seinen Träger: wenn man ihn hinreichend dehnt, kann er fast jedem passen.(...) Aber trotz alledem stirbt die Hoffnung immer nur schwer, eine Definition zu finden, die gleichzeitig kurz und erschöpfend ist; man kann viel lernen, wenn man sieht, wie viel Elastizität letzten Endes von solchen Definitionen verlangt werden muß. (TOULMIN 1982, S.21)

Und damit bin ich beim Thema, den Fallstudien. Wichtiger als die Abgrenzungsversuche zum Begriff scheint mir die Frage zu sein, warum man überhaupt Fallstudien unternimmt. Das hat offenbar mit der **Vertiefung** von Erfahrungen zu Forschungsfragen zu tun, die dem Ausführenden wichtig und weder allein theoretisch noch auf klassisch-experimentellen Wegen erreichbar erscheint. Fallstudien beginnen daher stets mit mehr oder weniger deutlichen Ziel- und Fokusvorstellungen und **enden** mit (genaueren) Hypothesen, die nicht selten in einem anderen Ziel- und Fokusbereich liegen. Nach den Standards experimenteller Empirie dagegen hat man mit genauen Hypothesen zu **beginnen**, die quantitativ überprüft werden, und man endet mit weit weniger exakten Interpretationen.

Da man sich über Beispiele am einfachsten verständlich machen kann - ich komme darauf noch zurück -, will ich unsere Theorieprobleme an dem Vergleich einer kürzlich publizierten Fallstudie mit unserer Arbeit zu demonstrieren versuchen. Die Fallstudie stammt von ROBERT W. LAWLER (2), der sich, durch besondere Umstände begünstigt, sechs Monate lang

vor Schuleintritt mit seiner Tochter Miriam und deren Addieren und Subtrahieren beschäftigte. Videoaufzeichnungen und Protokolle in Stundenabstand ergeben eine sehr umfangreiche Dokumentation. Die Darstellung hier soll auf wenige Einzelheiten beschränkt bleiben.

Die väterliche Computerfaszination bestimmt den Focus der Studie: Miriams Spielen und Lernen im Computerlabor. Das Material dazu lieferte ein vom Doktorvater PAPERT seit längerem (3) entwickelter eigener Zugang für Kinder, die computergesteuerte "Schildkröte" (LOGO-Programm). Ein auf Rollen laufendes schildkrötenähnliches Gerät, dessen Bewegungen über eine Computerkonsole vom Kinde gesteuert und programmiert werden können, zeichnet seinen Weg auf dem Boden auf. (Spätere Formen ersetzen die "turtle" durch einen dreieckigen Lichtzeiger auf dem Bildschirm.) Die Schildkröte kann sich in Einheitsschritten vorwärts bewegen und dreht sich nach Winkelangaben. Ein Befehl kann z.B. lauten: "Wiederhole 4 - Vorwärts 10 - Rechts 90 - Ende", d.h. viermal nacheinander rollt die Schildkröte 10 Einheiten vorwärts und dreht sich anschließend um 90° nach rechts und bleibt dann stehen. Es entsteht ein kleines Quadrat. Also ein aufregendes Spielzeug, und das ist es auch für Miriam.

Über die wichtigen Drehkommandos, die zunächst in Zehnerstufen gegeben werden, lernt Miriam sehr schnell volle Zehnerzahlen zu addieren und zu subtrahieren, natürlich ohne daß dies so thematisiert oder benannt würde. Besonders tritt hervor, daß "rechts 90" und "rechts 90" die Schildkröte in die entgegengesetzte Richtung schickt und daher auch, daß "rechts 180" und "links 180" dasselbe bewirken. Die mögliche Verkürzung des Kommandos - statt "rechts 90" und "links 20" hätte "rechts 70" genügt, bei einem Trefferspiel z.B. - unterstützt das rasche Geläufigwerden von dekadischen Schriften und ihren Verknüpfungen.

Daneben beobachtet LAWLER, daß Miriam in anderen Sachzusammenhängen mit anderen Größen und auf anderen Wegen 'rechnet'. Wenn es um Äpfel, Löffel und andere alltägliche Dinge geht, zählt sie Summen mit den Fingern aus: "fünf und zwei, das ist fünf-sechs-sieben". Wenn es dagegen um Geld geht, so 'weiß' sie sofort und ohne zu 'rechnen', daß 30 ct = 15 ct + 15 ct sind. Denn für ihr Taschengeld von 30 Cents wöchentlich kann sie genau zwei der begehrten Kaugummipäckchen zu 15 Cents kaufen. LAWLER regi-

striert, daß diese Erfahrungsbereiche strikt gegeneinander abgegrenzt sind, d.h. subjektiv nichts miteinander zu tun haben. Er spricht deshalb von "Mikrowelten". So gibt es für Miriam eine "Dekaden-Welt", in der am Computer vorwiegend mit Zehnerzahlen operiert wird. Es gibt daneben eine ältere "Zähl-Welt" für den rechnerischen Umgang mit Alltagsdingen, der an den Fingern auszählend abgewickelt wird. Und es gibt für Miriam eine "Geld-Welt", in der sie mit den üblichen Geldstücken handelt und daher z.B. 'weiß', daß man einen "quarter" (25-Cent-Stück) in zwei "dimes" (10-Cent-Stücke) und einen "nickel" (5-Cent-Stück) wechseln kann.

Die Grenzen zwischen diesen "Mikrowelten", so findet LAWLER, sind derart gezogen, daß das 'Wissen' der einen Mikrowelt nicht in einer anderen Mikrowelt verfügbar ist. Die jeweilige Situation, so wie Miriam sie wahrnimmt, bestimmt darüber, welcher Sachzusammenhang (Mikrowelt) aufgerufen und welches Rechenverfahren aktiviert wird. In anderen Beschreibungssystemen würde man von einer "aktuellen Situationsdefinition" sprechen bzw. mit GOFFMAN von einer "Rahmung" (4). Doch davon spricht LAWLER nicht. Ihn interessieren als Cognitive Scientist die zugrunde liegenden kognitiven Strukturen. Die (kognitiven) Mikrowelten unterscheiden sich in den Größen - 90°, 15ct oder 5 Löffel - und in den verschiedenen darauf bezogenen Rechenverfahren. Die Strukturen sind zunächst unvereinbar in dem Sinne, daß eine Aufgabe in einer Mikrowelt lösbar ist, während ihre entsprechende Formulierung im Kontext einer anderen Mikrowelt keineswegs lösbar ist. So ist $90+90=180$ lösbar in der "Dekaden-Welt", aber weder in der "Zähl-Welt" noch in der "Geld-Welt".

Was ist dies für eine Sprachpragmatik, die sich hier zeigt? Man hört Miriam scheinbar dieselben Wörter sprechen, aber die Bedeutung ist bereichs- und situationsspezifisch. Eine einheitliche Bedeutung - wie für uns - ist für Miriam noch nicht gegeben. Diese Mikrowelten sind also auch sprachspezifisch, d.h. jede Mikrowelt wird durch einen spezifischen Sprachgebrauch ausgezeichnet, der sich als spezifischer Sprachcode beschreiben läßt. Diese Codes weisen erhebliche Überlappungen auf (gleiche Wörter), doch nur für den Beobachter. Miriam benutzt die scheinbar 'gleichen' Wörter mit einer an die gegebene Mikrowelt gebundene spezifischen Bedeutung.

Es treten dann Ereignisse auf, die in Miriams Handeln nach einer gewissen Entwickeltheit dieser Mikrowelten erste Verknüpfungen zwischen ihnen anzeigen. Bei der Aufgabe "63+22", die aus den inzwischen differenzierten Drehkommandos für die Schildkröte entsteht, rechnet Miriam zunächst "60+20=80", setzt dann die "3" wieder ein: "83" und zählt an den Fingern die "2" hinzu "vierundachtzig", fünfundachtzig". Hier wird erstmals ein Verfahren aus der "Zähl-Welt", das An-den-Fingern-Auszählen, mit dem Verfahren der "Dekaden-Welt" verknüpft. Es entsteht ein (relativ) effektiveres Rechenverfahren, das zwei bisher getrennte Verfahren aus verschiedenen Mikrowelten unterordnet und zu einer Sequenz anordnet. Damit werden jedoch die beiden Mikrowelten keineswegs insgesamt integriert oder aufgegeben. Vielmehr entsteht eine neue, die "Serien-Welt", in der die Sequenzierung geläufig wird. So sieht es LAWLER.

Noch später kommt eine weitere, auf eine Instruktion LAWLERs zurückgehende Mikrowelt hinzu, die "Papiersummen-Welt". In ihr wird - wiederum isoliert - gewissermaßen schriftlich untereinander auf dem Papier addiert. Auch diese Mikrowelt hat ein eigenes Lösungsverfahren, das sich nur zum Teil, nämlich in der Ermittlung der Spaltensummen, auf Ergebnisse der "Zähl-Welt" stützt. Weitere Mikrowelten ermöglichen die Verknüpfung von Elementen bisheriger Mikrowelten, die Einsicht in die Äquivalenz bestimmter Operationen usw.- Die Gesamtheit der Mikrowelten bildet ein kognitives Gesamtsystem, in dem **nebeneinander** die älteren Mikrowelten und die jüngeren, verknüpfenden, als Kontrollstrukturen wirkenden Mikrowelten aufrufbar sind. Erfahrung, 'Wissen', wird kumulativ gespeichert, nicht subtraktiv (5), und steht daher in konkurrierender Parallelität zur Verfügung (womit zugleich Phänomene der Regression möglich werden). Neue Erfahrungen können alte überlagern und überformen, aber nicht löschen. Soviel zunächst über LAWLER.

Unabhängig von der Studie LAWLERs erprobt unsere (Teil-)Arbeitsgruppe am IDM der Universität Bielefeld (KRUMMHEUER, VOIGT, BAUERSFELD) seit einigen Jahren verschiedene theoretische Ansätze zur Interpretation von mathematischen Lehr- und Lernprozessen. Dies geschieht über Analysen von Videoaufzeichnungen im Mathematikunterricht, aber auch in Schüler-Kleingruppen, und über Analysen von darauf bezogenen Diskussionen mit den Beteiligten (Lehrer und Schüler). Diese Analysen (6) haben uns,

teils in der Ausarbeitung älterer Theorieansätze zur Bereichs- und Situationsspezifität des Denkens (7), zur Annahme der Gliederung subjektiver menschlicher Erfahrung in getrennte "Inhaltsbereiche" (BAUERSFELD 1980) geführt, die als subjektiver Kontext für lokales Handeln aktivierbar sind, und die nicht nur den kognitiv-strukturellen Aspekt betreffen (wie LAWLERS "microworlds"), sondern die auch allgemeinere nicht-kognitive Dimensionen des Handelns einschließen. Wir bezeichnen diese **umfassenderen** Gedächtniseinheiten seither als "**Subjektive Erfahrungs-Bereiche**" (kurz SEB).

Die SEB bilden eine Grundlage für die Interpretation der Bereichs- und Situationsspezifität des menschlichen Wahrnehmens, Denkens und Handelns. Die SEB umfassen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen und einen spezifischen Sprachgebrauch ebenso wie konkrete Handlungsmuster, Routinen, Interaktionserwartungen usw. und darauf bezogene Ich-Erfahrungen. Ein aktivierter SEB macht sofort und unreflektiert handlungsfähig, d.h. er funktioniert weithin im Vorbewußten. Der Handelnde kann im allgemeinen auf unmittelbares Befragen keine Auskunft über derartige Strukturierungen seines Handelns geben. Diese (zunächst unterstellten) Strukturierungen sind jedoch bewußtseinsfähig insofern, als sie über Beispiele, geeignete Beschreibungsmittel und in einem aushandelnden Diskurs mit dem Handelnden später und rekonstruierend sehr wohl thematisiert und reflektiert werden können, wie unsere Dokumente belegen (8).

Das Phänomen der Vorbewußtheit vieler Regulierungen des lokalen Handelns trifft für weite Bereiche des alltäglichen, aber zweifellos auch des institutionsgebundenen Handelns zu, wie z.B. für die Schule. Im Wiedererkennen vertrauter Situationen wird über die Aktivierung des zugehörigen SEB eine sofortige Urteils- und Handlungsfähigkeit hergestellt, ohne die wir uns wohl in einem unerträglichen Dauerstress befänden. Da andererseits zwischen den SEB kein automatischer Transfer besteht, hat die Aktivierung eine aktuelle Beschränkung der Deutungs- und Handlungsoptionen zur Folge. Im Erfolgsfalle resultiert eine Verstärkung der aktivierten konstruktiven Prinzipien und damit eine Verstärkung des (verdeckten) **mathematischen Habitus**, wie man in Anlehnung an BOURDIEU sagen könnte (vgl. dazu BAUERSFELD 1982, Anm. 6). Im Falle des Mißerfolgs kann die rationale Kontrolle (ein geeigneter verknüpfender SEB) aufgerufen werden.

Abgesehen von Situationen der Muße, des Spiels u.ä. setzt eine rationale Kontrolle, die Reflexion dieses Handelns, vornehmlich über Konflikte ein, genauer über die subjektiv wahrgenommene Konflikthaftigkeit. In der Sprache der Identitätstheorie (9) und allgemeiner gefaßt setzt dies bei jedem Anstoß der subjektiven Identitäts-Balance ein. Das äußere In-Frage-geraten geht stets einher mit einem Sich-selbst-in-Frage-stellen (oder -gestellt sehen). Damit aber sind wir weit über LAWLERs Ansatz hinausgegangen. Die kognitiven Beschreibungssysteme reichen nicht aus, die konkreten Handlungen, ihre interaktive Verflochtenheit und ihre relative Logik zu verstehen. Besonders unsere Analysen der Gruppenarbeit von wenigen Schülern haben (für uns) die Notwendigkeit der Einbeziehung von Ich-Aspekten hervorgetrieben, weil hier die Balance zwischen "persönlicher Identität" und "sozialer Identität" - wie GOFFMAN (1974; 1981) die beiden Aspekte des Sich-zü-sich-selbst-Verhaltens und des Sich-in-Beziehung-zu-Andern-Sehens bezeichnet hat - auffälliger angestoßen wird und zugleich deutlicheren Ausdruck (für den Beobachter) findet in der relativen Überschaubarkeit der Situation. Für den Unterrichtsprozeß im allgemeinen sind derartige Gesichtspunkte von MOLLENHAUER, HURRELMANN, ULICH und anderen (10) aufgearbeitet worden, nicht jedoch in der Fachdidaktik.

Der Ansatz von LAWLER birgt in den kognitiven Strukturen der "micro-worlds" das mögliche Mißverständnis einer mechanistischen oder doch schematisierten Deutung, nach der durch situative Auslöser die Aktivierung von konkurrierenden Handlungsrezepten erfolgt und die Entscheidung über die Auswahl im Dunkeln bleibt, wenn sie nicht dem 'Erfolg' oder der 'Anpassung' zugeschrieben wird. Dagegen enthalten unserer Überzeugung nach die konkreten Entscheidungs- und Handlungsprozesse deutlich **konstruktive Elemente**, die einer Reduktion des Geschehens auf einfache Ursache-Wirkung-Modelle ebenso entgegenstehen wie der Annahme der Zufälligkeit dieser Prozesse. Diese 'konstruktiven Elemente' kommen zur Ausprägung in der spezifischen Ausprägung des Handelns für **diese konkrete und un wiederholbare Situation**, im kreativen Überspringen vorfindbarer Geneigtheiten und Geläufigkeiten und im imaginativen Ausgriff und Vorgriff auf Möglichkeiten, deren Realisierung in der aktuellen Interaktion ausgehandelt wird. Dies meint mehr als nur das situationsspezifische Ausfüllen eines verfügbaren Handlungsschemas oder die hörspezifische In-

dexierung des Sprechers.

AUWÄRTER und KIRSCH (11) haben bereits für das Kindergartenalter den Vorrang der "Imagination vor der Imitation" betont. Beim Rollenspiel erproben die Kinder weit eher ihre **Phantasie** und ihre **Vorstellungskraft** im Ausfüllen einer Rolle, als daß sie fertige Erwachsenen-Klischees imitieren. Die Zumutbarkeit und Annehmbarkeit dieser konstruktiven Entwürfe werden ständig in einer auf zwei Ebenen geführten Diskussion ausgehandelt: in der kreativen, imaginativen Durchführung der Rolle und in der Thematisierung ihrer sozialen Akzeptanz. Die Parallele zum Unterricht liegt auf der Hand. Gleich dem Handeln ist auch Verstehen ein konstruktiver Akt. In der Tat paßt die von AUWÄRTER und KIRSCH im kindlichen Rollenspiel bestätigte Deutung der Interaktion als Wechselspiel von subjektiven Bedeutungskonstruktionen und sozialem Aushandeln ihrer Geltung recht genau auf den von uns untersuchten Diskurs von Schülern insbesondere in den Kleingruppen-Situationen (siehe BAUERSFELD 1982, Anm. 6).

Freilich legen die Analysen auch eine weitergehende Vermutung nahe. Mit der Standardisierung der schulischen Abrufsituationen (Stereotypisierung der Sprache, Monotonie der Aufgaben und Übungsformen, keine Reflexion usw.) nimmt allmählich auch der Freiheitsgrad der konstruktiven und kreativen Produktion ab. Anders gesagt: Im Lauf der (Schul-)Zeit tritt neben die bekannte soziale Vermitteltheit der **Elemente** der kreativen Produktion auch eine - letztlich über die institutionalisierte Aushandlung und Akzeptanz - sozial vermittelte Einengung und Deformation der konstruktiven **Prinzipien** beim Schüler. Trotz wechselnder Inhalte bilden sich daher bestimmte individuelle Handlungsschemata und interindividuelle Interaktionsmuster (vgl. VOIGT, Anm. 6) heraus, die im Sinne einer subjektiv konstruierten Anpassung wirken. Dies erzeugt das für jede erfahrene Grundschullehrerin vertraute Bild der "Verschulung" eines offenen, neugierigen, kreativen Kindes, die sich in den ersten Schuljahren durchsetzt.

Damit sind wir erneut auf die Entstehung eines mathematischen Schul-**Habitus** verwiesen (s. BAUERSFELD 1982). Was BOURDIEU (1980) mit dem Habitus-Begriff als Organisationsprinzip für die Reproduktion des typischen Verhaltens einer sozialen Schicht (auch in neuen Situationen) beschrie-

ben hat, kann in Analogie gesehen werden zu dem über die Institution Schule erworbenen Habitus, der sich in der Verlässlichkeit der Reproduktion bestimmter Umgangsformen mit mathematischen Inhalten äußert, in der Beschränkung darauf bezogener Handlungsperspektiven und in der Fokussierung auf bestimmte Strategien (auch Fehl-Strategien). Zugleich wird die Distanz zu LAWLERs Rekonstruktion deutlicher, die den langfristigen und vielschichtigen Prozeß des Aufbaues einer individuellen geistigen Welt mit den kognitivistischen Mitteln allzu einseitig und verkürzend beschreibt. Das komplexe Geschehen wird - unter Vernachlässigung der rahmenden und alles durchdringenden **sozialen Einbettung** - gleichsam auf ein lokales Glasperlenspiel mit wenigen kognitiven Konstrukten reduziert, wie das auch der Stammbaum der "microworlds" mit seinen geometrischen Hypostasierungen anzeigt (LAWLER, 1981, seine Abb. 7 auf S.25 des Originals).

Es kommt ein weiterer Gesichtspunkt hinzu. In welchen Organisationsformen und mit welchen Darstellungsmitteln geschieht eine Rückvermittlung der Interpretationen solcher Fallstudien an die Beteiligten bzw. an potentiell künftig Beteiligte? Wir können im Bereich der Humanwissenschaften grundsätzlich keine absoluten Wahrheiten zu finden erwarten und nur Interpretationen - genauer: "Interpretationen von immer schon interpretierten Wirklichkeiten" (J. HENNINGSEN 1982) - erzeugen. Daher gibt es für den Wissenschaftler auch keinen Standpunkt außerhalb der Beteiligten, wenn er sich der erklärenden Kraft seiner Interpretationen versichern will. Seine Interpretation tritt konkurrierend **neben** die Interpretationen der Beteiligten. Sie muß daher einerseits verständlich und mit dem nötigen Rückbezug auf ihren Kontext dargestellt werden, was Fallbeispiele sehr erleichtern. Andererseits kann der Vermittlungsversuch - und es ist prinzipiell immer ein **Versuch** - nur in einer solchen Diskursorganisation als seriös gelten, die eine hinreichende **Symmetrie** der Verhandlungspartner gewährleistet. Die Vergleichbarkeit der Chancen und das Offenhalten der wechselseitigen Kritisierbarkeit der verschiedenen Interpretationen sind wesentliche Voraussetzungen dafür.

Das Herstellen und Aufrechterhalten der Symmetrie erfordert im Gespräch mit Lehrern eine ausdrückliche Relativierung und deutliche Zurücknahme im Geltungsanspruch, weil sonst die vom Wissenschaftler angebotenen In-

interpretationen unkritisch durchschlagen. Gerade dann bleiben sie oft wirkungslos, weil sie in einer unkontrollierten Asymmetrie leicht subtile Abwehrmechanismen auslösen, die das Problem z.B. schlechtweg leugnen - "So etwas kommt bei mir nie vor!" - oder es als durch bewährte Handlungsrezepte längst erledigt zurückweisen - "Wenn das passiert, löse ich das immer so..." - oder die in bereitwilliger Durchführung die Interpretation ad absurdum führen - "Das habe ich doch vorher gewußt, daß das so nicht stimmt" - usw. (Leider gibt es keine Fallstudien aus der Lehrerfortbildung dazu bisher.)

Die Frage, ob das abwehrende Verhalten konstruktiv aufgefangen werden kann, hat nach unserer Erfahrung sehr viel damit zu tun, von welcher Art die eigenen Ergebnisse sind, wie man sie darstellt und was man selbst von ihnen hält. Damit schließt sich der Bogen zurück zu den theoretischen Grundlagen, hier unserem SEB-Modell. Die Theorie läßt sich gegen die Wissenschaftler wenden: Wie geht der Wissenschaftler selbst mit seinen Erfahrungen um? Welchen Grad an Gesicherheit gesteht er subjektiv seinen Ergebnissen zu? Welchen Grad an Überzeugtheit erlaubt er sich selbst? Auch er bildet zweifellos SEB, innerhalb derer er sich sinnorientiert und handlungsfähig findet. Auch er muß (SEB-)Grenzen mühsam überwinden und sich kritisch gegen eingeschliffene Interpretationsgewohnheiten und Argumentationsmuster verhalten. Diese Art von Reflexion sollte er nicht auf die esoterischen Zirkel seiner eigenen Wissenschaftler-Gemeinschaft beschränken, sondern gerade die Betroffenen bzw. Beteiligten, also besonders die Lehrer, darin einbeziehen und sie in ihrer **Mitwirkung ernst nehmen**.

Das Bemühen um die Herstellung der Symmetrie im Diskurs zwischen Wissenschaftlern und Lehrern kann auch in anderer Hinsicht unterstützt werden. Nach unserer Erfahrung hat das Bemühen eine bessere Chance, wenn die Verständigung über die Interpretation an **konkreten Fallbeispielen** geschieht. Nicht 'nur' Lehrer, auch Wissenschaftler lernen gelegentlich viel besser und nachhaltiger über Beispiele. Das liegt vermutlich daran, daß gute Beispiele einen bestimmten **Kontext** mitvermitteln. Sie bieten damit der subjektiven Interpretation günstigere Anknüpfungen und ermöglichen offenere Reaktionen, als dies bei einer Vermittlung über Beschreibungen allein möglich wird. Bei allem möglichen Nutzen für die

Wissenschaft sind terminologisch schwierige Begriffssysteme stets von den Gefahren imponierender Geltungsansprüche, nicht eingelöster Allgemeinheit und unterentwickelter Bedeutung für den Pragmatiker begleitet. Das Aushandeln von möglichen Interpretationen an Fallbeispielen erleichtert auch die Verständigung über neue Perspektiven und Begriffe.

Nimmt man diese skizzierten Zusammenhänge ernst, so wird deutlich, daß jede Fallstudie aus sachlichen und persönlichen Gründen nur bestimmte Facetten der dokumentierten Wirklichkeiten aufnimmt. Auch in den Interpretationen des Wissenschaftlers prägen sich SEB aus. Interindividuelle Geltung und Anwendung aber gewinnen sie nur auf dem Wege des interaktiven Aushandelns. Mithin wächst in der Ausführung von Fallstudien das Bedürfnis nach Diskussion, nach Ausweitung der theoretischen Grundlagen sowie nach alternativen Interpretationen und deren vergleichender Erprobung.

Daß dies nicht nur Spekulationen sind, hat mir vor kurzem die Teilnahme an einer kleinen Linguistentagung in Holland überzeugend deutlich gemacht. Es war eine Arbeitstagung von Spezialisten für Probleme des Deutschunterrichts für Ausländer. Gegenstand der Tagung waren Kommunikationsanalysen entsprechender Unterrichtssituationen und die Identifikation von Vermittlungsproblemen (und dies war Anlaß meiner Teilnahme). Für mich als Mathematikdidaktiker war die Wahrnehmung überraschend, wie Linguisten mit derartigen Kommunikationssituationen umgehen. Die Diskussion der Fälle lief offenbar auf der Grundlage eines weithin geteilten gemeinsamen Erfahrungsbereichs (also auf der Basis von SEB'en mit hohen interindividuellen Übereinstimmungen). Das äußerte sich z.B. in der spezifischen Sprache - die Verhandlung fand in Deutsch statt, trotz "intake", "switch", "input", "turn taking" usw. -, die abschnittsweise fast wie ein Gefängnis wirkte in ihrer lokalen Unüberschreitbarkeit. Mehr noch äußerte sich das durch die relative Geschlossenheit der Diskussion, durch die (unbeabsichtigte) Demonstration gemeinsamer Handlungsfähigkeit bei gemeinsamem Aufmerksamkeitsfokus und in der Abwesenheit von darauf bezogenen Problematisierungsbedürfnissen. Den Außenseiter forderte dies ständig zu Rückfragen und zur Anmeldung von Zweifeln heraus. Ganz im Sinne des SEB-Modells ließen sich bestimmte Routinen in den beigezogenen Beschreibungen und in den Deutungszuschreibungen

für bestimmte Kommunikationsphänomene, aber auch in der Abwehr von Zweifeln und Kritik, vermuten.

Ein Fazit daraus liegt in der Einsicht in die Notwendigkeit, gerade Fallstudien im Schulbereich als **interdisziplinäre** Unternehmungen zu organisieren. Nur so kann man sich einerseits der Vorzüge der disziplinären Fachsprachen und des disziplinären Wissens versichern und sich andererseits in vergleichenden und kontrastierenden Bemühungen den mitvermittelten disziplinären Beschränktheiten mit gewissem Erfolg widersetzen. Dies setzt freilich ein einigermaßen entwickeltes gemeinsames **Problemverständnis** ohne Aufgabe der disziplinären Identität der Beteiligten voraus. Nur so - außer über kulturvergleichende Studien sonst - läßt sich die Empfindlichkeit gegen die vom Interpreten selbst verwendete Sprache und damit die Reflektiertheit gegenüber dem Medium seines Wahrnehmens und Denkens anheben. Und nur so kann der Interpret der Befangenheiten in der Bevorzugung (oder Unterdrückung) bestimmter Theoriestücke in der eigenen Analyse gewahr werden.

Damit erhebt sich die Frage nach der Natur von Theorien, die man aus solchen **interpretierenden** und gleichzeitig die **Interpretation sowohl als Verfahren als auch hinsichtlich ihrer Theoriegrundlagen entwickeln** den Fallstudien gewinnen kann. Diese wissenschaftlichen Theorien werden dann Brillen vergleichbar, die jeweils verschiedene Aspekte verschieden scharf abzubilden ermöglichen, ohne prinzipiell die Subjektivität des Verstehens auflösen zu können. Man setzt sie im Diskurs abwechselnd auf und ab. Sie gewinnen ihren pragmatischen Sinn im individuellen Handeln. Unter ausdrücklichem Bezug auf das "Interaktionssystem Unterricht" hat LUHMANN (1982, S. 32) eine mögliche Antwort gegeben:

'Es geht nicht mehr einfach um die 'Anwendung' eines Kausalgesetzes, sondern in erster Linie um die Ergänzung von Ursachen (Inputs) durch weitere Ursachen (Strategien), die es wahrscheinlicher machen, daß gewünschte Wirkungen eintreten.'

Anmerkungen

- (1) Der vorliegende Text folgt der Form des Vortrages. Einige Gedanken, insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Ansatz von LAWLER, liegen inzwischen in ausgearbeiteter Fassung vor (vgl. BAUERSFELD 1983).
- (2) R.W. LAWLER 1981. Der Artikel ist eine Zusammenfassung der Dissertation des Autors "One Child's Learning", M.I.T., Newton, Mass., 1979, die leider nicht publiziert ist.
- (3) vgl. S. PAPERT 1980. Vorarbeiten zu dieser späten Zusammenfassung reichen bis 1972 zurück.
- (4) vgl. E. GOFFMAN 1981 und G. KRUMMHEUER 1982a
- (5) so LAWLER in Übereinstimmung mit MINSKY, vgl. dazu MINSKY 1975; 1980
- (6) vgl. G. KRUMMHEUER 1980, 1981a/b; 1982 a/b und 1983 sowie BAUERSFELD 1978, 1980 a/b, 1982 und 1983
- (7) vgl. T.B. SEILER 1973
- (8) s. G. KRUMMHEUER 1982b
- (9) vgl. E.H. ERIKSON 1966; L. Krappmann 1971; G. KRUMMHEUER 1982a
- (10) vgl. K. MOLLENHAUER 1976; B. SCHÖN/K. HURRELMANN 1979; D. ULICH 1976
- (11) s. M. AUWÄRTER/E. KIRSCH 1981 und 1982

Literatur

- AUWÄRTER, Manfred/KIRSCH, Edit: Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1980), Heft 2, S.273-298
- AUWÄRTER, Manfred/KIRSCH, Edit: Kein Kinderspiel. In: Kursbuch 63 (1981) S. 101-119
- BAUERSFELD, Heinrich: Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und -lehrens. In: H. BAUERSFELD u.a. 1983, S. 1-56
- BAUERSFELD, Heinrich: Analysen zur Kommunikation im Mathematikunterricht. In: H. BAUERSFELD u.a. 1982, S. 1-40
- BAUERSFELD, Heinrich: Hidden dimensions in the so-called reality of a mathematics classroom. In: Educational Studies in Mathematics 11 (1980), p.23-41 - 1980a
- BAUERSFELD, Heinrich: Zum Begriff "Bedeutungskern", Arbeitspapier, IDM der Universität Bielefeld 1980 - 1980b

- BAUERSFELD, Heinrich: Kommunikationsmuster im Mathematikunterricht. In: H. BAUERSFELD (Hrsg.) 1978, S. 158-170
- BAUERSFELD, Heinrich/BUSSMANN, Hans u.a. (Hrsg.): Lernen und Lehren von Mathematik. Band 6 der IDM-Reihe, Köln: Aulis Verlag 1983
- BAUERSFELD, Heinrich/HEYMANN, Hans-Werner u.a. (Hrsg.): Analysen zum Unterrichtshandeln. Band 5 der IDM-Reihe, Köln: Aulis Verlag 1982
- BAUERSFELD, Heinrich (Hrsg.) Fallstudien und Analysen zum Mathematikunterricht. Hannover: Schroedel 1978
- BOURDIEU, Pierre: Le sens pratique. Paris: Edition de minuit 1980
- ERIKSON, Erik Homburger: Identität und Lebenszyklus. stw 16, Frankfurt: Suhrkamp 1966
- GOFFMAN, Erving: Rahmen-Analyse. stw 329, Frankfurt: Suhrkamp 1981 (erste deutsche Ausgabe; Original: "Frame Analysis", Harvard University Press 1974)
- HENNINGSEN, Jürgen: Vielleicht bin ich heute noch ein Nazi. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 341-354
- KRAPPMANN, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett 1971
- KRUMMHEUER, Götz: Das Arbeitsinterim im Mathematikunterricht. In: H. BAUERSFELD u.a. (Hrsg.) 1983, S. 57-106
- KRUMMHEUER, Götz: Rahmenanalyse zum Unterricht einer 8.Klasse über 'Terminumformungen'. In: H. BAUERSFELD u.a. (Hrsg.) 1982, S.41-103 -1982a
- KRUMMHEUER, Götz: Ein Fall von Unterrichtskommunikation in der Diskussion mit Mathematiklehrern. Occasional Paper 25, IDM der Universität Bielefeld, August 1982 -1982b
- KRUMMHEUER, Götz: Da weiß man am nächsten Tag nicht, wie hoch das Wasser ist. In: päd extra 1981, Heft 9, S. 22-24 -1981 a
- KRUMMHEUER, Götz: Die Wirklichkeit des Mathematikunterrichts. Weinheim: Beltz 1981-1981b
- KRUMMHEUER, Götz: Subjektives Deuten und das Lernen mathematischer Konzepte. In: Neue Sammlung 20 (1980), S. 530-541
- LAWLER, Robert W.: The progressive construction of mind. In: Cognitive Science 5 (1981), p. 1-30
- LUHMANN, Niklas/SCHORR, Karl Eberhard: Technologie und Selbstreferenz. stw 391, Frankfurt: Suhrkamp 1982
- MINSKY, Marvin: K-Lines - A theory of memory. In: Cognitive Science 5 (1980), p. 117-133

- MINSKY, Marvin: A framework for representing knowledge. In: P. WINSTON (ed.) 1975, p. 211-277
- MOLLENHAUER, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa 1976
3. Auflage
- PAPERT, Seymour: Mindstorms. Brighton: Harvester Press 1980
- SCHÖN, Bärbel/HURRELMANN Klaus: Schulalltag und Empirie. Weinheim: Beltz 1979
- SEILER, Thomas Bernhard: Die Bereichsspezifität formaler Denkstrukturen. In: K. FREY/M. LANG (Hrsg.): Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht. Bern: Huber 1973, S. 249-285
- TOULMIN, Stephen: Voraussicht und Verstehen. stw 358, Frankfurt: Suhrkamp 1981
- ULICH, Dieter: Pädagogische Interaktion. Weinheim: Beltz 1976
- VOIGT, Jörg: Die heimliche Organisation von Aufgabenlöseprozessen im Mathematikunterricht einer 8. Klasse. In: H. BAUERSFELD u.a. (Hrsg.) 1983, S. 172-223
- WINSTON, Peter (ed.): The psychology of computer vision. New York: McGraw-Hill 1975

ZUM JURISTISCHEN UMGANG MIT FÄLLEN

Das Verhältnis "des Juristen" zu Fällen ist ambivalent. Der **praktische Jurist (Rechtsanwender)** ist ihnen ausweglos ausgeliefert. Er wird durch sie in Entscheidungszwang gesetzt - mit dem er regelmäßig auch fertig wird.

Der **Rechtswissenschaftler** gewinnt sein "scientistisches" Selbstverständnis dagegen wesentlich daraus, daß er, um mit den Worten Otto MAYERS zu sprechen, das "kümmerliche Sichdurchschlagen von Fall zu Fall" zu überwinden sucht (1). Es ist bezeichnend, daß diese pointiert pejorative Einschätzung der Einzelfallorientierung und Kasuistik von einem Wissenschaftler herrührt, der kurz vor der Jahrhundertwende ein sich neu ausbildendes Teilgebiet der Rechtswissenschaft, die Verwaltungsrechtswissenschaft, endgültig auf die Höhe einer methodenreflektiert und systematisch verfahrenen Disziplin erhoben hat (2). Die Verwaltungsrechtswissenschaft war - wie viele andere Wissenschaften in ihren Frühphasen ebenfalls - zunächst mehr enzyklopädisch und kasuistisch orientiert. Erst in einem späteren Entwicklungsstadium löste sie sich von dieser mehr sammelnden und beschreibenden Methode. Gerade die Entwicklung des Verwaltungsrechts und der Verwaltungsrechtswissenschaft zeigen andererseits aber auch, daß sie ihre Resultate - z.B. den "Allgemeinen Teil" - zu einem beträchtlichen Teil dem "case law" der Verwaltungsgerichte verdanken, auf dem sie aufbauen (3).

Diese kurze Einleitung macht deutlich, daß eine angemessene Erörterung des juristischen Umgangs mit Fällen einiger Differenzierungen bedarf.

I.

Die erste notwendige Unterscheidung knüpft an die zu Anfang bereits verdeutlichte Differenz zwischen "juristischer **Entscheidung**" und wissenschaftlicher **Erkenntnis**" an (4). Auch wenn die juristische Entscheidung mitunter als "Rechtserkenntnis" bezeichnet wird, so bleibt doch stets bewußt, daß dieses von der wissenschaftlichen Erkenntnis des Rechts grundlegend verschieden ist.

Für die rechtswissenschaftliche Erkenntnis der **methodologischen** und **rechtstheoretischen** Implikationen praktischer Rechtsanwendung und praktischer Rechtswissenschaft im Zusammenhang des staatlich organisierten Rechtssystems ist der Rekurs auf Einzelfallentscheidungen, auf juristische Texte und ihre Interpretationen unzureichend, weil die Erkenntnis derjenigen Faktoren, die diesen Prozeß der Entscheidungsfindung leiten, damit ausgeblendet wird (5). Die Kontext-, Organisations- und Vorverständnisgebundenheit der Entscheidungssituation und die notwendige Unterscheidung zwischen Entscheidungsfindung und nachträglicher Darstellung bleiben bei dieser Vorgehensweise unthematisiert. - Die dogmatische oder besser **praktische Rechtswissenschaft**, die anwendungsorientierte rechtswissenschaftliche Aussagen über das geltende Recht sowie normative Vorschläge für neu zu schaffendes Recht macht und mittels einer methodisch angeleiteten, ständigen Interpretation und begrifflich-konstruktiven Bearbeitung des geltenden Rechts und seiner Anwendung Teilrechtssysteme formuliert, nimmt bereits eine Zwischenstellung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und juristischer Entscheidung ein. Hier kommen kognitive und normexpressive Momente zusammen, ohne daß jedoch die besonderen institutionellen und verfahrensmäßigen Restriktionen der Entscheidungstätigkeit wie in der Rechtspraxis bestehen. Die juristische Technik und Methodik des Umgangs mit dem geltenden Recht, an der sich Rechtspraxis und praktische Rechtswissenschaft orientieren, ist wesentlich anwendungsorientiert und einzelfallbezogen.

Heute wird in der Methodenlehre überwiegend ein sogenannter **nachpositivistischer Rechtsrealismus** vertreten, der angesichts der Verankerung allen positiven Rechts in der sozialen Wirklichkeit nicht länger den vergeblichen Versuch unternimmt, die Jurisprudenz als eine reine Wissenschaft zu konzipieren, und der davon ausgeht, daß nicht nur die Rechtspraxis, sondern auch die praktische Rechtswissenschaft jedenfalls insofern normativ verfahren, als sie wegen des in der Rechtspraxis bestehenden Entscheidungszwangs erforderlichenfalls normexpressiv tätig werden und zu praktisch verwertbaren rechtlichen **Entscheidungsvorschlägen** gelangen. Mit anderen Worten besteht heute weitgehend Einigkeit darüber, daß nicht nur der Rechtsanwender in der Rechtspraxis immer auch Rechtsetzer ist, der orientiert am Entscheidungsprogramm der Gesetze hinter den Text auf die Sachprobleme und Interessenkonflikte zurückgeht und

im Fall von Regelungslücken mit professionellem Sachverstand die regelmäßig im Gesetz verankerte Lösung des Gesetzgebers anwendungsorientiert "übersetzt", sondern auch darüber ist man sich einig, daß der anwendungsorientiert tätige praktische Rechtswissenschaftler eine - oft heimliche - normative Funktion ausübt (6).

Dieser normexpressive Aspekt rechtspraktischer Arbeit gibt unvermeidlich volitiven Einflüssen beträchtlichen Raum, die es von vornherein als aussichtslos erscheinen lassen, die praktische juristische Tätigkeit methodisch vollständig zu disziplinieren. Die evaluative Komponente praktischer Rechtsanwendung hat einen deskriptiv-präskriptiven Doppelgehalt und ist weder einfach expressiv, d.h. bringt nicht ein bloß privates Gefühl oder Bedürfnis zum Ausdruck, noch nimmt sie normative Verbindlichkeit in Anspruch, sondern ist aus Werturteilen zu erklären. In ihr kommt die Bewertung von etwas zum Ausdruck unter dem Aspekt der Angemessenheit von Wertstandards (7). Daneben fließen aber auch expressive und emotive Bestandteile in den dialogischen Rechtsfindungsprozeß ein. Das dadurch bedingte methodische Defizit (es wird insbesondere wegen der verfassungsrechtlichen Forderung nach Rechtssicherheit und Rechtsanwendungsgleichheit problematisch) wird im modernen staatlich organisierten Rechtssystem durch die besonders ausgeformte Sozialisation der Juristen und durch institutionelle Mechanismen, wie die Einbindung der juristischen Entscheidung in normierte Verfahren mit horizontaler (Dialog der Verfahrensbeteiligten) und vertikaler (Instanzenzug) Ausdifferenzierung ausgeglichen (8). Eine zeitgemäße juristische Methodenlehre nimmt diese institutionellen Rahmenbedingungen in ihr Konzept auf. Die Ausbildung der angehenden Juristen in der Technik der praktischen Rechtsfindung gestaltet sich freilich de facto wesentlich vereinfachter. Vor allem in der traditionellen "repetitorischen" Juristenausbildung steht die exemplarische Einübung in den disziplinierten Umgang mit Fällen im Mittelpunkt. Die Hauptgefahr dieser Ausbildungsmethode besteht m.E. darin, daß die derart "bekannt" gewordenen Fall-Lösungen ohne Augenmerk für die spezifischen Differenzen auf "ähnliche" Fälle übertragen werden. Oder anders ausgedrückt: Es wird gemeinhin nicht die angemessene Methode aus der Vielzahl der Einzelfallbedingungen herausgelöst, sondern es bleibt bei einem Fundus gelöster Fälle, mit denen gefährlich jongliert wird.

II.

Die bisherigen Überlegungen bewegten sich im Verhältnis zur praktischen Rechtsanwendung und auch noch zur juristischen Methodenlehre auf einer Metaebene, die die soziale Funktion und Wirkungsweise des Rechts, praktischer Rechtswissenschaft und juristischer Methodik mitreflektiert. Die konkrete Entscheidungstätigkeit der Rechtspraxis ist in ihren Funktionsbedingungen von derartigen Reflexionen weitestgehend entlastet. Das staatlich organisierte Rechtssystem ist von vornherein so gebaut, daß es auch ohne eine zureichende Kenntnis seiner ganzen Vielschichtigkeit auf Seiten der in ihm Tätigen seine soziale Funktion zu erfüllen vermag. Hier wirkt gleichsam eine "invisible hand" hinter dem Rücken der Beteiligten und fügt alles zum Guten (9). Regelmäßig reicht es für den professionellen juristischen Entscheider aus, die juristische Technik und Methodik der Anwendung des Rechts zu beherrschen, d.h. die praktische Fähigkeit zu besitzen, die Rechtsvorschriften richtig zu interpretieren und ordnungsgemäß auf die zu entscheidenden Einzelfälle anzuwenden. Das ist allerdings häufig schon schwierig genug.

Dem Rechtsanwender werden dabei neben den (dogmatischen) Entscheidungsvorschlägen der praktischen Rechtswissenschaft von der juristischen Methodenlehre erarbeitete oder zumindest sanktionierte rechtstechnische und methodische Instrumente an die Hand gegeben, mit deren Hilfe er sich der Entscheidungsnorm im Einzelfall soll versichern können. Das sind in erster Linie die standardisierten Auslegungsmethoden (genetische, historische, grammatikalische, logische, systematische, teleologische) und die Lückenfüllungsregeln (Analogieschluß, Umkehrschluß etc.).

Das klassische Subsumtionsmodell, nachdem ein festgestellter Sachverhalt unter einen rechtlichen Obersatz im Wege des juristischen Syllogismus gebracht wird, ergänzt durch die Auslegungs- und Lückenfüllungsregeln, ist - als praktikables äußeres Ablaufschema der Entscheidungsdarstellung - aber gleichwohl unzureichend zur Beschreibung des tatsächlichen Vorganges der Entscheidungsfindung. Zwar geht der Rechtsanwender tatsächlich häufig schrittweise nach den Merkmalen der gefundenen Entscheidungsnorm vor, bedient sich bei der Rechtsfindung auch der klassischen Auslegungsregeln, um sich des normativen Bedeutungsgehaltes einer Rechtsvorschrift zu vergewissern, und zumeist wird in der mündlichen Verhand-

lung auch der Dialog der Verfahrensbeteiligten, von diesem Gerüst geleitet, geführt. Angesichts der häufig komplexen Regelungslagen geht das auch gar nicht mehr anders; gibt nicht mehr allein das "Judiz" die Fall-Lösung vor, ist in vielen Bereichen eine Argumentation "vom Ergebnis her" unmöglich, die dann nur noch kunstgerecht im tradierten Schema darzustellen ist.

Es besteht heute demgegenüber weitgehend Einigkeit darüber, daß Auslegung und Anwendung, Interpretation und Subsumtion nicht zu trennen sind, daß Normkonkretisierung und Fall-Lösung zusammenfallen (10). Die Konstituierung der Entscheidungsnorm ist dabei kein monologischer Vorgang, der mittels hermeneutischer Textanalyse abgeschlossen werden könnte. Sie erfolgt im Angesicht des Falles und seiner angemessenen, vertretbaren Lösung. Da Rechtsnormen sachgeprägte Ordnungsmodelle sind (11), bei deren Verwirklichung das Ordnende und das zu Ordnende einander unausweichlich ergänzen und prägen, kann die bloße Normtextbehandlung die Normativität des positiven Rechts niemals vollständig erschließen. Der Rechtsanwender und die praktische Rechtswissenschaft greifen immer schon durch Vorverständnis, Alltagstheorien und in erster Linie durch das im Normtext zum Ausdruck gelangende, seinerseits aber wiederum nur aus seinen Verwendungszusammenhängen heraus vollständig erschließbare Normprogramm gesteuert, in den insofern normativ ausgewählten Regelungsbereich (Normbereich) durch.

Diesen Prozeß beeinflussen in z.T. normativ geordneten Bahnen sämtliche Verfahrensbeteiligte über ihre Mitwirkung im Verfahren, wie bei der Darstellung des Lebenssachverhaltes, über den zu entscheiden ist, und über die Mitteilung von Rechtsauffassungen zur Entscheidungsnorm. Der überkommene Satz "iura novit curia" ist aus dieser Perspektive betrachtet jedenfalls nicht aufrecht zu erhalten. Verfahrensrechtlich wird der Richter zwar so behandelt, als habe er die Rechtsfindung allein zu bewältigen; de facto steht er aber in einem Kommunikationsnetz mit nicht vollständig kontrollierbaren Interaktionsbeziehungen und Einflüssen. Es wird sozusagen Teil des fortlebenden, zur Entscheidung anstehenden "Falles" als eines diachronen sozialen Handlungssystems.

Die Einflußnahmen der übrigen Verfahrensbeteiligten sind z.T. verfahrens-

rechtlich gesteuert durch ihnen eingeräumte Stellungnahmerechte, Anhörungs- und Hinweispflichten der entscheidenden Instanz, das Rechtsgespräch in der mündlichen Verhandlung. Aber es gibt auch informelle Einflüsse über persönliche Telefonate, Medien, Sympathien und Selbstdarstellungsrituale. Als Regulativ wirken sich hier häufig die bei der Entscheidungsfindung bereits partiell antizipierten "nachträglichen" Begründungserfordernisse aus, die den Rechtsanwender zwingen, seine Resultate nochmals am positiven Recht zu messen und als mit ihm vereinbar darzustellen. Hier findet eine Art Selbstlegitimation des Rechtsanwenders mit Selbstkontrolleffekt statt, in der er sich vor allem nochmals seines "Entscheidungsortes" (12) in instanzialer und funktioneller Hinsicht versichert. Gegen die ständige Verwaltungspraxis oder gegen die eingefahrene Rechtsprechung der Kammer, des Senats, des Gerichts, der übergeordneten Instanzen oder gegen die herrschende Meinung in der Rechtslehre wird nur aus gewichtigen Gründen und unter beträchtlichem argumentativem Aufwand entschieden werden. Beurteilungsstereotype werden in der Regel bereits aus Zeitgründen aufrechterhalten, bis zum Exzeß der "simile-Rechtsprechung": Rechtsanwendung als Kompilationstechnik aus dem Präjudizienfundus, bei der der Einzelfall vollends untergeht. Offenkundiger ist der **dialogisch-prozedurale** Charakter der juristischen Entscheidungstätigkeit, wenn es um die in der Regel verfahrensrechtlich besonders behandelte Feststellung des rechtserheblichen Sachverhaltes geht. Auch hier gehen fast stets deskriptive, präskripte und evaluative Momente ineinander über (13). Selbst bei vorgeblich rein tatsächlichen Merkmalen führen die semantische Mehrdeutigkeit, Vagheit und Porosität zu ähnlich irreduziblen Spielräumen des Rechtsanwenders wie z.B. bei wertausfüllungsbedürftigen Begriffen (14).

Die Frage des Vorliegens der Anwendbarkeitsvoraussetzungen dieser Merkmale läßt sich regelmäßig nicht ohne eine Stellungnahme zur Frage der Rechtsfolgeangemessenheit ihrer Anwendung beantworten. Der rechtserhebliche Sachverhalt ist also allein im Angesicht der Entscheidungsnorm und ihres vom Gesetzgeber vorgezeichneten, aber noch zu konkretisierenden Regelungszweck zu konstituieren. Bei der Qualifikation eines Menschen als "Ausländer" oder "Schulpflichtiger" ist immer schon die Anknüpfung an vorgelagerte Normierungen notwendig. Bei der Feststellung, ob ein schulpflichtiges Kind "sonderschulbedürftig" ist oder ob ein Ge-

bäude "verunstaltend" wirkt, sind Wertungen erforderlich, die dem schulisch-pädagogischen bzw. ästhetischen Bereich entspringen. Jeder dieser Fälle ist neu und anders zu bewerten - ein unabschließbarer, offener Prozeß.

Die Konstitution der Entscheidungsnorm und die des rechtserheblichen Sachverhaltes gehen hier nahtlos ineinander über. Es triumphiert die **Kasuistik**. Am anschaulichsten belegen dies die mehrtausendseitigen Kommentierungen zu § 242 BGB, nach dem der Schuldner "verpflichtet ist, die Leistung so zu bewirken, wie Treu und Glauben mit Rücksicht auf die Verkehrssitte es erfordern".

In einigen Sonderfällen reagiert das Rechtssystem auf diese unbefriedigende Entscheidungssituation damit, daß es in einem gestuften und meist auch noch horizontal entflechteten Entscheidungszusammenhang solche wertenden Entscheidungen einem besonderen Gremium oder einzelnen Fachleuten letztverantwortlich überläßt und die rechtliche Kontrolle auf die Einhaltung des vorgeschriebenen Verfahrens und des Willkürverbotes (sog. Beurteilungsspielraum von Prüfern z.B.) beschränkt. In anderen Fällen gilt der sog. Beibringungsgrundsatz (Verhandlungsmaxime, § 128 Abs. 1 ZPO): nur das von den Parteien Vorgetragene darf der Entscheidung zugrunde gelegt werden. Auf diese Weise kann durch parteigesteuerte Selektion und rechtlich sanktionierte Ausblendungen ein eigentümlich prozessuales Wirklichkeitssurrogat entstehen.

Verfahrensregeln können aber auch umgekehrt zur geregelten Erforschung des rechtserheblichen Sachverhalts und Ausfüllung wertausfüllungsbedürftiger Merkmale zwingen. Den Parteien und dem Gericht sind so z.B. in der Regel Beweismittel und -regeln an die Hand gegeben, die zu ihrer Effektivierung häufig sanktionsbewehrt sind (15). Diese disziplinierte Beweiserhebung vermag Alltagstheorien und Vorurteile zu bändigen, die in der Entscheidungssituation virulent sind, insbesondere solche der Rechtsanwender, und die möglicherweise andernfalls unmittelbar auf das Ergebnis durchschlagen.

III.

Beispielhaft lassen sich die spezifischen Restriktionen des juristischen

Zugangs zu einem Fall an der Behandlung einer Klage gegen eine Überweisung einer Grundschülerin auf eine Sonderschule für Lernbehinderte darstellen:

Die als Klägerin auftretende Schülerin wurde nach der Erreichung des schulpflichtigen Alters zunächst ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt. Gleichwohl vermochte sie dem Unterrichtsgeschehen nicht zu folgen. Sie wiederholte die erste Klasse und wurde nach Ablauf des dritten Schuljahres nochmals nicht versetzt. Auf der Grundlage der Zeugnisse der Klägerin, einer Stellungnahme ihrer Klassenlehrerin, eines sonderschulpädagogischen Gutachtens überwies das zuständige Schulamt die Klägerin auf eine Sonderschule für Lernbehinderte. Auf der Sonderschule erzielte die Klägerin im ersten Schuljahr recht gute Ergebnisse.

Das Gericht hat nun zu entscheiden, ob diese Maßnahme rechtmäßig ist. Den die Klage betreibenden Eltern ging es ausweislich ihrer Klagebegründung in erster Linie um den Verlust an Sozialprestige für ihr Kind und die Familie. Rechtsgrundlage der Überweisung ist § 7 Schulpflichtgesetz (NW). Danach sind Schulpflichtige, die durch den Unterricht einer Grund- oder Hauptschule nicht hinreichend gefördert werden, zum Besuch einer ihrer Behinderung entsprechenden Sonderschule verpflichtet. Das Verfahren zur Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit regelt ein Runderlaß des Kultusministers.

Die erste verfahrensrechtliche Einengung des rechtlichen Zugangs zu diesem Fall liegt darin, daß der Bescheid zunächst nach der Sach- und Rechtslage im Zeitpunkt seines Erlasses zu beurteilen ist, da ja die Rechtmäßigkeit der behördlichen Maßnahme überprüft wird. Nachträgliche Entwicklungen bis zum Zeitpunkt der gerichtlichen Entscheidung sind - da die Maßnahme der Behörde Dauerwirkung hat - (nur) dann beachtlich, wenn Anhaltspunkte für eine "wesentliche" Änderung der Sach- und Rechtslage gegeben sind.

Das zentrale Problem dieses Falles ist aber die Frage, ob die Klägerin sonderschulbedürftig ist oder nicht. Dabei handelt es sich erkennbar um ein Merkmal, das nicht einfach kognitiv feststellbar ist, sondern einer wertenden Ausfüllung bedarf, die im wesentlichen dem schulisch-

pädagogischen Bereich entspringt. Dazu könnte man nun die Auffassung vertreten, daß an Hand der Summe der einzelnen Benotungen, die die Klägerin in der Schule erhalten hat und die ebenfalls einen pädagogischen Bewertungsvorgang verkörpern, diese Frage zu klären wäre und zwar als rein mathematische auch vom Richter (16). Daran ist zwar richtig, daß die Versetzung bzw. Nichtversetzung eines Schülers in die nächsthöhere Klasse an rechtlich normierte und damit insofern überprüfbare Voraussetzungen gebunden ist. Allein aus der Tatsache, daß ein Schüler nicht versetzt worden ist, läßt sich aber noch kein zuverlässiger Schluß auf seine Sonderschulbedürftigkeit ziehen. So läßt sich die Rechtmäßigkeit der Überweisung also nicht klären.

Zweifelsfrei überschreitet es aber die Sachkompetenz des Richters, das sonderschulpädagogische Gutachten, auf das das beklagte Schulamt seine Entscheidung gestützt hat, auf seine pädagogische Angemessenheit hin zu überprüfen. Andererseits soll das Gericht aber auch nicht verpflichtet sein, weitere Sachverständige - u.U. ad infinitum - zur Begutachtung heranzuziehen, da naturgemäß in solchen Fragen fachwissenschaftliche Differenzen bestehen, unter denen kein Rangverhältnis hergestellt werden kann und per Gerichtsbeschluß auch nicht hergestellt werden soll.

Rechtsprechung und Rechtslehre gehen deshalb in derartigen Fällen davon aus, daß dem über die Sachfrage Entscheidenden (der sich gegebenenfalls fachlicher Hilfe bedient), innerhalb seiner Fachkompetenz grundsätzlich ein letztverantwortlicher Entscheidungsspielraum zusteht. Die Legitimation zu dieser Entscheidungsverantwortung ergibt sich aus seiner fachlichen Qualifikation, die Voraussetzung für die Übertragung des Amtes ist. Selbst fachliche Irrtümer führen deshalb nicht notwendig zur Rechtswidrigkeit dieser Entscheidung.

Die Gefahren dieser Verfahrensweise liegen auf der Hand. Bei der Sonderschulüberweisung erstattet z.B. die aufnehmende Sonderschule das Gutachten. Die naheliegende Frage ist, ob z.B. Bedarfsgesichtspunkte der Schule dabei völlig ohne Einfluß bleiben.

Zur Rechtswidrigkeit der Entscheidung führen Beurteilungsfehler erst dann - und hier liegt die rechtsstaatliche Auffanglinie der Gerichte -,

wenn sie auf einer derart eklatanten und außerhalb jedes vernünftigen Rahmens liegenden Fehleinschätzung fachlich-wissenschaftlicher Gesichtspunkte beruhen, daß sich ihr Ergebnis als gänzlich unhaltbar aufdrängt, wenn - mit anderen Worten - die fachlich-wissenschaftliche Wertung willkürlich ist.

Als normatives Äquivalent gewinnen Verfahrensgesichtspunkte als formale Richtigkeitsgewährleistungen erhöhte Bedeutung. Liegen Verfahrensfehler vor, ist die Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit nochmals fehlerfrei durchzuführen. Bei der Überprüfung der Entscheidung auf Bewertungsfehler geht es nach dem oben Gesagtem in erster Linie darum, ob die angelegten Maßstäbe nicht willkürlich und damit rechtsfehlerfrei bei der Einzelentscheidung zugrundegelegt worden sind. Die gerichtliche Ermittlung dessen, was als noch vertretbarer Beurteilungsrahmen angesehen werden kann, ist auf Informationen aus dem fachlich-wissenschaftlichen Bereich angewiesen, die praktisch unkontrolliert gewonnen werden. Die juristische Feststellung, ob die Einstufung des Leistungsbildes des Kindes in den Beurteilungsbereich "sonderschulbedürftig" willkürlich ist, ist nicht ohne ein Bild vom tatsächlichen Lernverhalten der Schülerin und dieses nicht ohne eine Vorstellung von den zumindest äußersten vertretbaren Maßstäben in dieser Frage möglich. Der Jurist kann insofern bereits immer nur auf schon bewertete Vorgänge zurückgreifen, die er selbst im Zugriff ein zweites Mal bewertet. Hier gehen natürlich Alltagstheorien und Vorverständnisse des Rechtsanwenders und ggf. der übrigen am Verfahren Beteiligten in die Entscheidung ein, die methodisch nicht kontrollierbar sind.

Erst wenn auf diesem Wege festgestellt worden ist, daß die ursprüngliche Entscheidung rechtsfehlerfrei war, stellt sich die weitergehende Frage, ob u.U. zwischenzeitlich "wesentliche Änderungen" der Sach- oder Rechtslage eingetreten sind, die eine - später wiederum gerichtlich nur begrenzt überprüfbare - Neubegutachtung erforderlich machen.

Die Feststellung einer "wesentlichen Änderung" der Sachlage ist nun wiederum ein wertausfüllungsbedürftiger Vorgang, der Kenntnisse und eine Bewertung des früheren wie des gegenwärtigen Lernverhaltens der Schülerin und eine sowohl von fachlich-wissenschaftlichen wie auch juristi-

schen Maßstäben abhängige Bewertung der zwischen beiden Stadien bestehenden Differenz erfordert. Sachverhaltsermittlung und Aufstellung der Entscheidungsnorm gehen auch hier fließend ineinander über, bedingen sich gegenseitig und sind offen für Alltagstheorien, Vorurteile und andere Einflüsse aller Verfahrensbeteiligten.

Schaut man nun zurück zum Beginn der rechtlichen Erörterung, an dem die recht schlichte Vorschrift des § 7 Schulpflichtgesetz stand, so wird deutlich, daß der juristische Umgang mit Fällen nicht mit dem Subsumtionsverfahren und dem juristischen Syllogismus angemessen beschrieben werden kann. Viele Unwägbarkeiten sind mit jeder rechtlichen Entscheidung verbunden. Auf der anderen Seite sind aber auch eine Reihe von verfahrensrechtlichen und methodischen Sicherungen im staatlichen Rechtssystem institutionalisiert, damit dieses seine gesellschaftliche Funktion auf Dauer angemessen wahrnehmen kann.

Ob letzteres wirklich noch gewährleistet ist, erscheint aber zunehmend fraglich. Die vorgestellten komplexen Argumentationsschritte und die dabei verwandte Fachsprache der Rechtspraxis, die soziale Probleme quasi in rechtskonforme Programme und Codes umsetzt, machen deutlich, daß am Ende eines formalisierten und gleichwohl wenig transparenten Verfahrens eine Entscheidung steht, die verfahrensmäßig richtig, entscheidungstechnisch rationell und objektiv möglicherweise auch gesellschaftlich funktional ist, die aber nicht das Gesamtmilieu des Einzelfalles ausleuchtet und somit individuell, d.h. für den Bürger in seiner Rolle als Rechtssuchender, nicht mehr nachvollziehbar ist. Die Entscheidungspraxis wird - mit anderen Worten - zu sehr von Imperativen der Eigendynamik des Rechtssystems bestimmt. Das Ergebnis ist häufig, daß den bekannten Zugangsbarrieren und -ängsten Ohnmachtsgefühle und Wut folgen (17).

Sicherlich ist es auch - offene und heimliche - Aufgabe juristischer Argumentationstechnik und rechtlicher Verfahrensgestaltungen, im Hinblick auf die vom positiven Recht bezweckten Folgen und Wirkungen - ggf. sogar sehenden Auges - die sonstigen Opfer und Auswirkungen (Nebenfolgen) zu ignorieren, d.h. den Rechtsanwender und das Rechtssystem davon zu entlasten (18). Die Folgen als solche bleiben aber bestehen und müssen woanders abgearbeitet werden - sei es vom Individuum selbst oder von

anderen Teilsystemen der Gesellschaft.

Anmerkungen

- (1) Otto MAYER: Theorie des Französischen Verwaltungsrechts, Straßburg 1886, S. VII.
- (2) Wolfgang MEYER-HESEMANN: Methodenwandel in der Verwaltungsrechtswissenschaft, Heidelberg-Karlsruhe 1981, S. 15ff.
- (3) Vgl. nur das Zeugnis Otto MAYERS; Otto MAYER in: Die Rechtswissenschaft der Gegenwart in Selbstdarstellungen, hrsg. v. Hans PLANITZ, Bd. 1, Leipzig 1924, S. 153-176, 162.
- (4) Grundlegend Werner KRAWIETZ: Juristische Entscheidung und wissenschaftliche Erkenntnis, Wien/New York 1978.
- (5) Werner KRAWIETZ: Was leistet Rechtsdogmatik in der richterlichen Entscheidungspraxis? ÖZÖR 23 (1972), S. 47-80, 53.
- (6) Werner KRAWIETZ: Rechtssystem und Rationalität in der juristischen Dogmatik, in: Methodologie und Erkenntnistheorie der juristischen Argumentation, hrsg. v. Aulis AARNIO u.a., Berlin 1981, S. 299-335, 304, 329, 331.
- (7) Jürgen HABERMAS: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt 1981, Bd. 1, S. 36, 66, 69, 138f.
- (8) In diesem Zusammenhang wird von der "juridischen Rationalität" gesprochen, vgl. grdl. Helmut SCHELSKY: Die juridische Rationalität, in ders.: Die Soziologen und das Recht. Opladen 1980, S. 34-76; Wolfgang MEYER-HESEMANN: Juristische Methodenlehre im Schnittpunkt juridischer Rationalität und institutionalisierter Gerechtigkeit, in: RECHTSTHEORIE 12 (1981), S. 317-330.
- (9) KRAWIETZ (1981) S. 307.
- (10) Josef ESSER: Vorverständnis und Methodenwahl in der Rechtsfindung, Frankfurt 1972, S. 30ff.
- (11) Friedrich MÜLLER: Juristische Methodik, Berlin 1976 (2.Auflage), S. 182f.
- (12) Hans-Martin PAWLOWSKI: Methodenlehre für Juristen, Heidelberg-Karlsruhe 1981, S. 163f., 167f., 239ff., 263ff.
- (13) ESSER (1972) S. 59ff.
- (14) Gertrude LÜBBE-WOLFF: Rechtsfolgen und Realfolgen, Freiburg-München 1981, S.116ff., 134ff.
- (15) PAWLOWSKI (1981) S. 258.

- (16) So allein VG Freiburg, Urt. v. 26.11.1976 - VS II 171/74 - = SPE II A IX, S. 73 d.
- (17) Eugen BUB: Das Rechtssystem in komplexen Gesellschaften. In: RECHTS-THEORIE 13 (1982), S. 114-125.
- (18) KRAWIETZ (1981) S. 335.

3. FORSCHUNGSPRAXIS I: MATERIALGEWINNUNG IN FALLSTUDIEN



GÜTEKRITERIEN IN FALLSTUDIEN

Es ist häufig bemerkt worden, daß das Interesse an Einzelfallstudien als Mittel wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung oft auf einer negativen Einschätzung der beabsichtigten und unbeabsichtigten Implikationen des empirisch-statistischen Forschungsmodells beruht. Die Unzulänglichkeiten einer Übertragung des konventionellen, auf vorgegebenen Hypothesen beruhenden und an Verallgemeinerungen orientierten "Saatzucht-Paradigmas" ("agricultural-botany paradigm": PARLETT/HAMILTON 1977, p. 7) sollen vermieden werden, indem den je individuellen Besonderheiten optimal Rechnung getragen wird. STENHOUSE (1982, S.31) hat dieses Argument zum Typus des "enttäuschten Statistikers" verdichtet.

Wie STENHOUSE, so bemerken freilich auch andere Autoren die Mangelhaftigkeit einer hierauf beschränkten Begründung alternativer Forschungsstrategien (vgl. WEGNER, in diesem Band S.58ff): Weder die Abgrenzung gegenüber problematischen Voraussetzungen und Konsequenzen empirisch-statistischer Verfahren noch die programmatische Betonung der Dignität individueller (oder kontextueller) Besonderheiten liefern bereits eine positive Bestimmung der Methoden, die innerhalb einer "scientific (sub-) community" als mustergültig akzeptiert werden müssen, d.h. eine "wissenschaftliche Revolution" im Sinne von T.S. KUHN. Gleichwohl bleibt nicht nur in den programmatischen Äußerungen, sondern auch in vielen Erfahrungsberichten die Tendenz spürbar, für Einzelfallstudien den Status des Repräsentanten eines neuen Paradigmas zu reklamieren.

Dabei ist es für den Diskussionsstand nach wie vor charakteristisch, daß von verschiedenen Projektgruppen mit sehr unterschiedlichen Möglichkeiten, die Besonderheiten der als maßgeblich betrachteten Fälle zu dokumentieren, experimentiert wird und werden muß. Auch die Tendenz, innerhalb einer Fallstudie mit sehr disparatem Material zu arbeiten, könnte man als Versuche und Irrtümer bei der Suche nach einem neuen Paradigma deuten; man kann sie aber auch als systematische Herstellung einer gesicherten Argumentationsgrundlage verstehen, die funktionale Äquivalente für die Einhaltung bzw. Überprüfung der konventionellen Gütekriterien

von Objektivität, Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) liefert. Da die in diesem Kapitel vorgestellten Projekte vor allem unter dem Aspekt der Datengewinnung betrachtet werden sollen, ist es vielleicht zulässig, die in dem Beitrag von ELGER auch explizit aufgeworfene Frage nach den Gütekriterien zum leitenden Gesichtspunkt einiger einführender Betrachtungen zu machen.

Von daher läßt sich auch die Auswahl der Beiträge rechtfertigen. Es wird oft übersehen, daß es auch Einzelfallstudien gibt, die sich erhebungstechnisch ausschließlich erprobter 'klassischer' Verfahren bedienen, so daß dort auf vorgängig ermittelte Bestimmungen der Reliabilität und Validität der Meßgrößen zurückgegriffen werden kann; auch existieren Modelle für mathematische Auswertungen solcher speziellen Datensätze (vgl. z.B. PETERMANN/HEHL 1979). Wo jedoch der Untersuchungsplan der Einzelfallstudie mit qualitativen Erhebungs- und Auswertungstechniken kombiniert wird - und das ist zweifellos der die erziehungswissenschaftliche Diskussion beherrschende Regelfall -, wird die Frage nach einer internen Überprüfung der Güte der Dokumentation insofern zu einem zentralen Thema, als befriedigende Antworten darauf als notwendige Voraussetzungen für alle weitgehenden Geltungsansprüche wie Verallgemeinerungsfähigkeit und Handlungsrelevanz zu gelten haben.

Dabei muß ein scheinbar triviales Problem am Anfang der Überlegungen stehen: Wenn auch in vielen Fällen eindeutig ein Gegenstand - also eine Person, ein Programm, eine Institution, eben ein 'Fall' - benannt werden kann, auf den hin oder von dem her die Einzelinformationen organisiert werden (vgl. SCHEERER 1982, S. 189), so ist dies doch keineswegs immer so. Nicht in jedem als Fallstudie ausgegebenen Bericht wird hinreichend deutlich gemacht, welcher Gegenstand als eigentlicher Merkmalsträger betrachtet wird, und das heißt auch: welche Gegenstandsklasse er exemplarisch repräsentiert. Dezisionistische Setzungen von der Art, daß die Definition des Forschers bestimme, was als Fall gilt (BAUMERT 1982, S. 208), lösen dieses Problem nur scheinbar; denn hier ist sogleich zu fragen, ob bzw. in welchem Sinne das erfaßte Material jener Definition entspricht. Ebenso vorläufig ist wohl die Meinung, die Unterscheidung zwischen 'Fall' und 'Kontext' verliere in der Fallstudienpraxis tendenziell an Bedeutung, weil das Umfeld von vornherein in die Untersuchung

einbezogen werde (BRÜGELMANN 1982, S.66); denn die gegebene Begründung setzt allemal bereits eine Verständigung darüber voraus, was als relevantes Umfeld zu betrachten ist, mithin auch darüber, "was der Fall ist". Daß bereits vor Aufnahme jeglicher Materialsammlung an diesem Punkt hinreichende Klarheit herrschen muß, läßt sich an den drei Projektberichten dieses Kapitels zeigen. Wirklich eindeutig ist die Situation nämlich nur in der Hamburger Untersuchung zur Entstehung von Devianz im frühen Jugendalter (WEGNER): Hier stehen einige wenige Biographien für devianzbedrohte Sozialisationsprozesse überhaupt, und die Träger zugeschriebener Merkmale sind identifizierbare Jugendliche. In NARRs Darstellung von Verfahren zur Selbsterforschung von Schulklassen bleibt dagegen weitgehend offen, ob sich die gesammelten Informationen und damit die gewonnenen Aussagen letztlich auf einzelne Schüler beschränken müssen oder wie sie sich zu Aussagen über die gesamte Schulklasse integrieren lassen. Im Falle des Beitrags von ELGER wiederum, der die Verwendung von video-gespeicherten Rollenspielen zur Charakterisierung relevanter Prozesse in Aufnahmeheimen und Jugendschutzstellen beschreibt, scheint es zunächst eindeutig um die Institution als Integrationshorizont zu gehen, doch es finden sich erneut nur wenige Andeutungen darüber, wie Aussagen über einzelne Beteiligte zu Aussagen über die Institution zusammengefaßt werden sollen. Wenn auch, wie BRÜGELMANN (a.a.O.) zu Recht bemerkt hat, dieses Problem der Relationen zwischen Erhebungs-, Untersuchungs- und Aussageeinheit selbst im Bereich empirisch-statistisch verfahrenender Studien durchaus nicht immer einfach zu lösen ist, so ist hiernach doch deutlich, daß die schon in der Dokumentationsphase (und erst recht später) verwendeten Aggregationsmuster rekonstruierbar und damit kritisierbar sein müssen. Übrigens ist BRÜGELMANN auch darin zuzustimmen, daß die Wahl der Aggregationsebene wesentlich von der angestrebten Erkenntnis- und Handlungsebene abhängt, ein Punkt, auf den im Zusammenhang mit dem Validitätsproblem noch einmal einzugehen ist.

Falls indessen eine klare Identifikation des Falles (und damit der Fallklasse, für die er steht) gegeben ist, muß auch gefragt werden, welche konkreten Möglichkeiten in der Phase der Materialsammlung bestehen, die Güte der Dokumentation im einzelnen zu sichern.

Unter dem Aspekt der Objektivitätsprüfung fällt auf, daß in allen hier

ausgewählten Beispielen Verfahren der Informationsspeicherung verwendet werden, die einen prinzipiell unbegrenzt wiederholbaren Zugriff auf die Rohdatenbasis erlauben: Tonbandaufzeichnungen von Gesprächen, Fragebogen, Videobänder. Ähnlich wie bei 'subjektiven' Notizen und Protokollen, für deren Offenlegung sich besonders STENHOUSE immer wieder eingesetzt hat, müßte auch dieses Material grundsätzlich den Adressaten von Fallstudien zu Kontrollzwecken zur Verfügung stehen, es sei denn, man wiche wieder auf Verfahren der standardisierten Vercodung des Materials aus. Zusammen mit dem Fallbericht publizierte Transkripte und Datenmatrizen sind ein Schritt in diese Richtung der Überprüfbarkeit; die häufig empfohlene Aufschlüsselung des Primärmaterials durch ein Stichwortregister entspricht in allen wesentlichen Zügen einer impliziten Vercodung. Allerdings sind solche Maßnahmen selbstverständlich wieder dem Einwand einer unziemlichen Informationsreduktion ausgesetzt, der so gerne gegen empirisch-statistische Verfahren erhoben wird. In jedem Fall bleibt auch bei der Verwendung objektiver Datenträger - Grenzfall wäre sicher die publizierte Videoaufzeichnung - ein unaufhebbarer, doch keineswegs immer negativ zu beurteilender Rest von Perspektivität und Selektivität erhalten, dessen Implikationen für die Tragfähigkeit einer Datengrundlage bedacht werden müssen. Gerade wenn der gewählte Untersuchungsausschnitt nicht durch theoretisch fundierte Operationalisierungen explizit definiert wird, sondern primär durch unmittelbare Handlungsinteressen bestimmt ist, gewinnt die seit langem bekannte Empfehlung an Bedeutung, im Zuge der Materialsammlung entstehende Vermutungen, die die spätere Interpretation beeinflussen könnten, in das Protokollmaterial aufzunehmen und dort gesondert zu kennzeichnen (vgl. SCHATZMAN/STRAUSS 1973).

In allen drei Beiträgen dieses Kapitels sind auch Hinweise darauf enthalten, daß dort, wo man sich der Reliabilität der Beobachtungen nicht im vornhinein vergewissern kann, Verfahren gesucht werden (müssen), die wenigstens a posteriori den untersuchten 'Fall' als zuverlässig dokumentiert erscheinen lassen. Diese Hinweise lassen sich sogar zu den herkömmlichen Unterscheidungen zwischen einzelnen Bedeutungen des Zuverlässigkeitsbegriffs in Beziehung setzen. So wird etwa in Analogie zur Test-Retest-Zuverlässigkeit versucht, Merkmale, die als konstant betrachtet werden, durch mehrfach identisch arrangierte, zeitlich aber voneinander unabhängige Beobachtungen festzustellen. Ebenso wird ange-

strebt, Präzisionsmängel, die auf Beobachter/Beurteilereffekte zurückgehen könnten, durch die kontrollierende Einbeziehung von mehreren Personen in die Materialerstellung zu vermeiden, eine klare Parallele zur konventionellen Ermittlung der "Beurteiler-Zuverlässigkeit". Auch Ansätze zur Überwindung der internen Konsistenz der erhobenen Daten lassen sich finden, wenn auch, im Gegensatz zur Verwendung standardisierter Meßverfahren, die qualitativen Daten nur in Sonderfällen eine numerische Abschätzung der erreichten Zuverlässigkeit zulassen werden. Immerhin deuten diese Analogien eine Tendenz an, Fallstudien methodisch gegen den Vorwurf nur zufallsbedingter Ergebnisse abzusichern, eine Tendenz freilich, die diese wiederum notwendig den komplementären Einwänden gegen die Konsequenzen des Wiederholbarkeitspostulats aussetzt.

Der oben erwähnte, in Einzelfallstudien mit großer Regelmäßigkeit anzutreffende Methodenpluralismus läßt sich dementsprechend auch als Versuch deuten, durch den simultanen Einsatz unterschiedlicher Dokumentationsverfahren die Validität von Merkmalszuschreibungen wechselseitig zu überprüfen. Vorüberlegungen hierzu finden sich bei ELGER, doch läßt sich ebenso in der von NARR demonstrierten Kombination einer Fragebogenerhebung mit einem anschließenden, die beteiligten Schüler einbeziehenden "Auswertungsgespräch" das Bemühen erkennen, die Gültigkeit der gewählten Methoden zu kontrollieren. Auch an dieser Stelle wäre es einfach, die eingangs geäußerte Vermutung, daß in systematischer Weise nach funktionalen Äquivalenten für die konventionelle Güteprüfung gesucht werde, durch den Hinweis auf strukturelle Parallelen zu den verschiedenen Formen der Validitätskontrolle zu erhärten; in solcher Allgemeinheit würde damit jedoch kaum Neues gesagt, es sei denn, es gelänge, die bloße Typologie von Validierungsansätzen zu einer Logik der Einzelfallforschung umzuformen und deren Implikation für die Dokumentationspraxis normativ festzuschreiben.

Statt dessen sei an dieser Stelle etwas näher auf einige Eigenarten der devianztheoretischen Hamburger Studie eingegangen, die allerdings durch ihre im Bereich der Grundlagenforschung liegenden Zielsetzungen eine gewisse Sonderstellung einnimmt. Interessant ist hier der methodisch vergleichende Zugriff und die Charakterisierung der biographischen Begleitung einzelner Jugendlicher als "prospektives" Verfahren. Angesichts

solcher Kennzeichnungen des Untersuchungsrahmens vermutet man zunächst, es werde nun nach Merkmalen gesucht, die eine gegenüber dem bisherigen Forschungsstand verlässlichere Vorhersage des weiteren Lebensweges erlauben, eben nach gültigen Prädikatoren, da doch die in anderen Studien verwendete retrospektive Datenbasis eine Überprüfung der prädikativen Validität nicht erlaubt. Doch genau diesem Anspruch scheint sich die Projektgruppe zu versagen. Im Verzicht auf festgelegte Interpretationsregeln, die sich auch als implizite - und hier zweifellos riskante - Codierschemata auffassen lassen, liegt auch ein Verzicht auf die Überprüfung des vorgängig gewählten theoretischen Bezugsrahmens. Dann aber müssen zumindest die Falldokumente so beschaffen sein, daß konkurrierende Forschungsgruppen mit alternativen Codierungen experimentieren und notfalls sogar über statistische - etwa diskriminanzanalytische - Auswertungsverfahren die unterschiedliche Aussagekraft zur Diskussion stehender Modelle feststellen können. Sonst, so scheint es, geht der erhoffte Vorteil der Längsschnittuntersuchung bei gleichzeitiger Konzentration auf einige wesentliche Fälle mit all ihren Besonderheiten wieder verloren; denn wenn sich eine (prädikativ) gültige Verschlüsselung der einzelnen Daten de facto doch erst retrospektiv gewinnen läßt, so dürfte es zu spät sein, daraus relevante Schlußfolgerungen für das eigene Handeln abzuleiten.

Hier liegt also auch die entscheidende Schnittstelle zwischen Fragen der Erzeugung von Materialien, solchen der Triftigkeit ihrer theoretischen Interpretation und solchen des praktischen Ertrages von Fallstudien für das pädagogische Handeln im weitesten Sinne. Wenn die in dieser knappen Einführung angestellten, ihrerseits "riskanten" Überlegungen zutreffen, ergibt sich allerdings folgende These:

In dem Maße, wie in Fallstudien versucht wird, den Eindruck des Subjektiven, Zufälligen und Beliebigen methodisch zu vermeiden, nähern diese sich konsequent dem Typus der empirisch-statistischen Forschungsarbeit; in dem Maße jedoch, wie schon in der Dokumentationsphase auf eine solche methodische Absicherung verzichtet wird, verlieren Fallstudien nicht nur den Anspruch auf verallgemeinerungsfähige Erkenntnis, sondern auch den auf Handlungsrelevanz, d.h. auf eine systematische Minderung der Risiken, die auf Erkenntnismangel beruhen.

Gerade für denjenigen, der - entgegen der Intention - geneigt sein sollte, diese These als Ausdruck eines Dilemmas zu interpretieren, wird es naheliegen, sie anhand der nachfolgenden drei 'Fälle von Fallstudien' zu überprüfen.

Literatur

- J. BAUMERT: Eindrücke eines Außenseiters. Bemerkungen zur Evaluation der Konstanzer einphasigen Juristenausbildung. In: D. FISCHER (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Faude Verlag (Konstanz) 1982, S. 206ff.
- H. BRÜGELMANN: Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schisma oder -Schizophrenie? In: D. FISCHER (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik... S. 62ff.
- M. PARLETT/D. HAMILTON: Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programmes. In: D. HAMILTON et al. (Eds.): Beyond the numbers game. A reader in educational evaluation. Houndmills Basingstoke/London 1977, p. 7ff.
- F. PETERMANN/F.J. HEHL (Hrsg.): Einzelfallanalyse. München/Wien/Baltimore 1979
- L. SCHATZMAN/A. STRAUSS: Field Research. Strategy for a Natural Sociology. Englewood Cliffs 1973
- H. SCHEERER: Fallstudien und die Frage nach der Wahrheit. In: D. FISCHER (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik... , S. 189ff.
- L. STENHOUSE: Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag. In: D. FISCHER (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik... , S. 24ff.

Thomas Wegner

ABWEICHENDES VERHALTEN
- QUALITATIVE ANALYSEN IN EINEM FORSCHUNGSPROJEKT -

Knapp vier Jahre lang begleiteten wir (1) den Lebensweg von zuletzt zehn Jugendlichen, die von ihrer Umwelt als gefährdet bzw. abweichend wahrgenommen werden. Von den zahlreichen inhaltlichen und methodischen Ergebnissen und Schwierigkeiten dieses mit Unterstützung der DFG durchgeführten Projekts möchte ich hier zwei herausgreifen, die mir besonders im Zusammenhang mit dem Thema "Fallstudien" von allgemeiner Bedeutung erscheinen. Der erste Aspekt betrifft eine zunächst auch von uns vernachlässigte Dimension der Erfahrung beim Einlassen auf Lebenswelten, Selbstkonzepte und Probleme von Kindern und Jugendlichen: die affektive Dimension. Der zweite Aspekt ist grundsätzlicherer Art, er fragt nach den Grenzen der Erklärungskraft pädagogischer Fallstudien und versteht sich als ein Plädoyer für die Anerkennung des Fremden im Educandus.

Um verständlich zu machen, in welchem Kontext uns diese Probleme evident wurden, skizziere ich in der gebotenen Kürze zunächst Ausgangspunkt und Besonderheiten unseres Projektes.

Kurzcharakteristik des Projektes "Zur Genese von Devianz im frühen Jugendalter"

Inhaltlich geht es um die Frage, ob sich Abweichung tatsächlich als eine im sozialen Kontext interaktiv hergestellte Karriere erklären läßt, **methodisch** um die Erprobung einer qualitativen Kinder- und Jugendforschung, die versucht, ohne methodische Vorentscheidungen einen möglichst unverstellten Zugang zu den je subjektiven Lebensauffassungen der Jugendlichen und ihrer Bezugspersonen zu gelangen.

Den Hintergrund unseres inhaltlichen Interesses bildete die zunächst in Sozialpsychiatrie und Kriminologie geführte Auseinandersetzung zwischen personenzentrierten und interaktiven Sichtweisen von Abweichung. Träfe es zu - so die Annahme des Stigmaansatzes und seiner Variationen -, daß abweichendes Verhalten nicht als Tatsache "für sich" zu sehen ist, sondern nur im Kontext gesellschaftlicher Definitionen verstehbar er-

scheint, hätte dies weitreichende Konsequenzen für die pädagogische Praxis. Abweichende Karrieren wären demnach Ergebnis einer selektiv wahrnehmenden und negativ definierenden Umwelt, sie wären ein sozial hergestelltes Phänomen und kein individuell erklärbares.

Erste damals vorliegende Untersuchungen (z.B. BRUSTEN/HURRELMANN 1973) wiesen in diese Richtung und zahlreiche weitere theoretische Ausdifferenzierungen, besonders unter Einfluß ethnomethodologischer Denkansätze, radikalisierten diesen Ansatz (BOHNSACK 1973; KECKEISEN 1974), indem sie unter Hinzunahme von Kategorien wie Macht und Herrschaft den Konstruktcharakter von Abweichung in einen weiteren gesellschaftlichen Kontext stellten. Anders als bei den amerikanischen Originalarbeiten konzentrierte sich die deutsche Diskussion vornehmlich auf das abweichende Verhalten im **Jugendalter**, wohl davon ausgehend, daß in diesem Alter der Einfluß von Fremd- auf Selbstdefinitionen besonders groß sei. Träfe das zu, läge aber gerade in dieser Phase der Entwicklung eine besondere Verantwortung der Pädagogik darin, stützend und korrigierend einzugreifen.

Gleichwohl gab es auch kritische Stimmen, die vor einer allzu extensiven Auslegung des labeling-approach und den ethnomethodologisch radikalisierten Varianten warnten (MATZA 1973; STALLBERG 1975). Hier knüpften wir an, denn der Nachweis der Stichhaltigkeit interaktiver Verfestigung von Abweichung wurde vor allem über das Beweismittel der Akte geführt, d.h. man rekonstruierte - nachdem das Kind in den Brunnen gefallen war - **retrospektiv** anhand von offiziellen Eintragungen in Jugendämtern, Schulen, Polizeidienststellen u.ä. den sich zuspitzenden Konflikt und die sich abzeichnende Verfestigung des abweichenden Verhaltens.

Uns schien der **prospektive** Weg lohnender: Was liegt vor größeren offiziellen Schritten? Gibt es in Familie, Tagesheim, Schule, subtilere Prozesse der Stigmatisierung, in denen Heranwachsende gleichsam präpariert werden? Und zentral: Übernehmen Jugendliche diese Fremddefinitionen, oder versuchen sie, ihre Selbstdefinitionen dagegenzuhalten? Wenn ja, unter welchen Bedingungen, und lassen sich hier Ansätze für eine "Ich-unterstützende" Devianzprophylaxe aufspüren?

Zugänge zu solchen Problemen gelingen wohl nur - und damit sind wir bei unserem methodischen Interesse - wenn man sich in den Kontext der aktuellen Lebensbezüge und vor allem in die Denk- und Gefühlswelt der von Stigmatisierung bedrohten Jugendlichen begibt, sich - wie es oft so schön heißt - auf die Lebenswelt der Betroffenen "einläßt".

Doch was heißt das? Es ist zeitweilig üblich gewesen (und ist es z.T. noch), ein an Einzelfällen orientiertes Vorgehen durch Hinweise auf die Defizite quantitativer Verfahren zu begründen und zu meinen, damit eine hinreichende "Abstoßenergie" zur Legitimation für das eigene Vorgehen gewonnen zu haben. Kann man doch für sich proklamieren, die Untersuchten "ernst" zu nehmen, sie als "Subjekte" zu sehen; nicht Subsumtion unter ein vordefiniertes Raster ist angepeilt, sondern Rekonstruktion alltagswesentlicher Wissensbestände, nicht Erklären, sondern Verstehen gilt es zu realisieren. Da krempelt der Wissenschaftler dann auch schon mal die "Hemdsärmel" auf, beredet "beim Bier pädagogische Probleme", schafft sich (!) "unbürokratische, 'hautnahe' Untersuchungssituationen" (ZINNECKER 1980, S. 62f.) und dies alles selbstverständlich zum Wohle des Erforschten.

Unsere Erfahrung mit diesem auch von uns vertretenen Selbstanspruch haben uns skeptischer gemacht und uns eine grenzbewußtere Einschätzung qualitativer Analysen nahegelegt. Das ist nicht unabhängig von der Konzeption unserer praktischen Projektarbeit zu sehen, die sich vor allem durch vier Aspekte von anderen uns bekannten Projekten - vor allem solchen, die die Aussagen von Probanden in der Verarbeitung als quasi Texte behandeln - unterscheiden ließe:

- * Die Zeit: Unser Kontakt beschränkte sich nicht auf einige Interview-sitzungen, sondern über viele Jahre. Damit tritt ein aus der Ethnologie bekannter Effekt ein (vgl. GLASER/STRAUSS 1979, S. 91ff.): Man ist nicht nur genötigt, als Sozialwissenschaftler etwas zu lernen, sondern auch als Mensch, der sich in einer ihm fremden Umwelt zurechtfinden muß. Der Prozeß der Theoriebildung ist dann auch keiner, der eindeutig den üblichen Schemata Erhebung/Auswertung zugeordnet werden kann, sondern man vercodet das Material stillschweigend zu einer Theorie während der Feldarbeit. "Deshalb kann es passieren, daß der eigentliche (explizite) Vercodungsvorgang als langweiliger Unsinn empfunden wird."

(GLASER/STRAUSS 1979, S.95) und - so die Autoren weiter - es auch ist.

- * Die **Prozessorientierung**: Sehr vielen Studien geht es um die Herausarbeitung von Strukturen (z.B. der objektiven Hermeneutik um die Explikation eines "sozialen Unbewußten"). Unser theoretischer Ausgangspunkt waren jedoch interaktive Theorien zur Genese von Devianz, so daß von vornherein eher Prozesse in den Blick genommen wurden.
- * Dazu kommt die Berücksichtigung des Kontextes der Lebenswelt; verschiedene **Lernorte** wurden in diesem Zusammenspiel auf die Dynamik der Entwicklung bezogen.
- * Man kann über so lange Zeit hinweg nicht methodisch "kontrollierten Kontakt" zu konkreten Jugendlichen aufrechterhalten, ohne daß es zu **Bindungen** kommt. Das schließt jedoch ein - zumal beim Thema abweichendes Verhalten - daß der Forscher sich Fragen der Moralität und eigenen pädagogischen Verantwortung nicht vollkommen entziehen kann und dabei die eigene Betroffenheit nicht als methodisch zu eliminierende Störvariable ansieht, sondern sie als wichtige Informationsquelle anerkennt.

Hinter diesen hier nur kurz angedeuteten Punkten verstecken sich sicherlich eine ganze Reihe von Folgeproblemen; zugleich meine ich aber, daß erst durch die theoretische Offenheit dem Feld gegenüber und der uns selbst gewährten methodischen Freiheit Fragen bedeutsam werden konnten, die sonst unter den Tisch gefallen wären. Von zwei - oben erwähnten - soll im folgenden die Rede sein.

Die vernachlässigte emotionale Dimension

Als wir nach einem ersten Abschnitt unseres Kontaktes mit der Praxis vor unseren mitgeschnittenen Gesprächen und Beobachtungsprotokollen saßen, versuchten wir, diese zu systematisieren und in einem ersten Versuch zu interpretieren. Paten bei unseren diesbezüglichen Bemühungen waren u.a. die theoretischen Entwürfe von OEVERMANN (1976), KRÄPPMANN (1976), HURRELMANN (1978) und KIEPER (1979). Mit Unterstützung "neutraler" Hilfskräfte (Kontrolle) und unter Berücksichtigung des Interviewkontextes, des Lernortes u.a. versuchten wir dann, die handlungsorien-

tierenden Regeln, die Selbstkonzepte u.a. in eine Struktur zu bringen. Es gelang uns immer nur fast, "irgendetwas" fehlte, ließ uns nach neuen Anordnungen suchen, die eher "passten", in sich stringenter wären. Ich vermute, daß unsere Unzufriedenheit damit zusammenhängt, daß wir gleichzeitig weiter Kontakt mit den Jugendlichen hatten, unsere lebendige Erfahrung den theoretischen Entwurf gleichsam nicht verifizieren wollte.

Wesentliche Impulse zu neuen Perspektiven verdanken wir G. BITTNER (publiziert 1981), der uns darauf aufmerksam machte, daß die von uns vornehmlich erfaßten sprachlich-kognitiven Selbstrepräsentanten der Jugendlichen nicht mit den indirekt erschließbaren Selbstthematisierungen übereinstimmen müssen. Solche symbolisch verschlüsselten "Selbstthematisierungen" waren gleichwohl ein eher als lästig in Kauf genommener Bestandteil unserer Alltagsarbeit - BITTNERs Kritik fiel auf vorbereiteten Boden. In zunehmendem Maße "schweiften" die Jugendlichen vom "eigentlichen" Thema "ab", knipsten am Tonbandgerät herum, wollten mit uns spielen, im Auto herumfahren oder erzählten Abenteuer- und Phantasiegeschichten; "harte" Aussagen über ihre Realität waren eher zurückhaltend und oftmals - je nach Kontext - inkonsistent. Welche Reichhaltigkeit in solchen vermeintlichen Abschweifungen stecken kann, möchte ich an einem Fallbeispiel verdeutlichen:

Karl-Heinz war 12 Jahre alt, als ich in einem Sondertagesheim für gefährdete Kinder und Jugendliche in Hamburg kennenlernte. Das "Abweichende" an ihm war weder aggressiv noch kriminell, er verschloß sich eher der Umwelt. Er konnte nicht lesen und schreiben, sein Äußeres wirkte verwahrlost - die Erzieher beklagten sich oft über seinen Körpergeruch - und er war ein Einzelgänger, der bis auf einen Jungen im Tagesheim keinen Kontakt zu den anderen Kindern hatte. Karl-Heinz besucht eine Schule für Lernbehinderte. Er lebt als Ältester mit zwei Schwestern und einem Bruder bei seiner berufstätigen Mutter (Packerin), der Vater ist den Kindern unbekannt. Die familialen Verhältnisse sind schlicht katastrophal, der Junge wird regelmäßig geschlagen, noch mehr beschimpft und von jeglichen Vergünstigungen ausgeschlossen.

Lehrer und Erzieher bemitleiden Karl-Heinz, für sie ist er das "pflegeleichte Erziehungsoffer", dem man so weit wie möglich kompensierende Einflüsse - sprich: Vergünstigungen - zukommen lassen muß.

Meine Neugier, wie er seine Umwelt sieht, welche Pläne er hat und vor allem, wie er sich selbst sieht, bleibt lange Zeit unbefriedigt.

Die Auskünfte sind eher vage - "es geht", "mal so, mal so" -, statt dessen will Karl-Heinz lieber mit mir Auto fahren oder zu mir nach Hause und dort kochen. Es hat lange Zeit gedauert, bis ich gemerkt habe, daß das nicht lästiges Beiwerk, sondern die ihm gemäße Art war, sich mitzuteilen. Besser hat das Uwe verstanden, sein Freund auf dem Sondertagesheim.

Das folgende Gespräch zwischen Karl-Heinz und Uwe fand am Anfang unserer Beziehung statt; die beiden Jungen sitzen vorne im parkenden Auto, ich sitze mit dem Recorder auf dem Rücksitz. (Gesprächskontext: Ich frage nach der Mutter)

K-H: Ich bin der Älteste, muß mit'm Beispiel, mit'm guten Beispiel vorangehen, bis dann bei mir die Geduld platzt, ich meine Koffer pack und denn abhau.

U: Also ich hätt mir überlegt, wenn ich so, hast du, haste, hast du überhaupt so Geld, damit du abhauen kannst?

K-H: Ne, ich werd zu Fuß gehen.

U: Ja, aber du mußt dich doch ernähren, irgendwie?

K-H: Da hab ich Spezialtricker für.

U: Wieso Spezialtricker?

K-H: Wildfrevel machen.

U: Hä? Willst da'n Feuerzeug mitnehmen, Zelt aufschlagen, davor n Feuerchen und

K-H: und Tiere klauen

U: Also

K-H: So ähnlich wie, wie

U: Also mit'm Pfeil so abschiessen?

K-H: Fallen bauen. (...) Ich hab einige Spezialfallen und die will ich auch noch ausüben. Also Gruben bauen und so.

U: Und was, wenn da zufällig n Mensch reinfällt in das Ding?

K-H: Außerdem fahren ja, laufen ja nicht überall Menschen, außerdem laufen ja nicht überall Tiere.

K-H: Auf eine Stelle weiß ich, ah, wo, äh, Rehe, Hirsche, Kaninchen, Füchse

U: Aber... wenn jetzt z.B. ein Hirsch oder Reh reinfällt oder so, ne? Wie willst du das'n

K-H: Wieder rausholen meinst du?

U: Ja

K-H: Da hab ich Spezialtricker dazu.

U: Na, und?

K-H: (lacht) Das verrät ich nicht.

U: Und wenn du das Tier draußen läßt, dann haut es doch wieder ab.

K-H: Kann das nicht. Dann ist es tot.

U: Tot?

K-H: Ich hab meine Spezialtricker dazu. Ich mach es nicht sehr tief, aber daß es fällt, daß die mit'm Bauch aufkommen. Denn da unten sind so schöne Zacken und da fällt's natürlich drauf und ist tot.

U: Und wenn da jetzt'n Mensch reinfällt?

K-H: Der fällt, der kommt gerade herunter, der bricht denn das ab.

U: Wie? Abbrechen?

K-H: Wenn es so ist, geht es so (zeigt, wie die Zacken sich bewegen; T.W.). Da nehm ich Holz zu.

U : Versteh ich nicht.

K-H: Also ich zeig dir jetzt die Fallen.

U : Wie soll, wie soll der Mensch denn darüber kommen, wenn das Tier nicht rüberkommt?

K-H: Wie rüber?

U : Also, wie soll der Mensch, daß er da nicht reinfällt und das Tier fällt da rein?

K-H: Ähem - wenn der Mensch da reinfällt, dann kann ich da ja auch nichts für. Da haben die selber schuld (lacht). Abends sollen sie ja nicht rumgehen, weil es dunkel ist. Ich werd die Fallen so bauen, daß der Mensch sofort wieder rauskann..

U : Hast du auch so, na, auch andere Fallen, die, so wenn man so draufklettert

K-H: Ja, vom Baum aus. Häng ich oben n Strick an, unten ne Leitung, wenn ein Tier da reintrampelt, aufn Stamm, dann löst sich das und hat n kleines Schwergewicht (das Sprechen wird jetzt immer schneller; T.W.), daß es runterfällt und das übern Hals und dann ist es festgebunden und wenn es läuft, dann erwürgt sie (!) sich.

Karl-Heinz entwirft hier in seiner Phantasieflucht wesentliche Elemente seines Selbst und Uwe folgt ihm ein Stück. - Ich habe beim Dabeisein dieser Episode keine Bedeutung beigemessen und sie als normale Cowboy- und Indianerromantik dieser Lebensphase abgetan. Das ist sie wohl auch; was sie aber darüber hinaus bedeutsam macht, sind die spontanen individuellen Abänderungen. Karl-Heinz flieht zu Fuß und wehrt Uwe's Begleitung ab. Verrät das nichts von seiner Einsamkeit und seinem Willen, auch bei kleinen Fortschritten weiterzumachen? Er jagt nicht mit Pfeil und Bogen, sondern "macht Wildfrevell" und stellt Fallen, ausgerüstet mit "Spezialtrickern", die ihm selbst wohl noch nicht ganz klar sind. Seine Fallen gelten nicht den Menschen, nur solchen, die im Dunkeln herumtappen und - so kann man mutmaßen - besonders ihr.

Daß solche Geschichten keine irrelevanten Phantastereien sind, belegt in diesem Fall Karl-Heinz' weiterer Lebensweg: Zwei Jahre nach diesem Gespräch ließ er sich ohne Wissen seiner Mutter unter geschickt arrangierten Begleitumständen in ein Heim einweisen, er hatte eine Falle zuschnappen lassen, seine Flucht realisiert. Auch viele alltägliche Begebenheiten gewinnen vor dieser kleinen Geschichte eine neue Kontur; so habe ich mich z.B. gefragt, ob ich Karl-Heinz tatsächlich rational als "interessanten Fall" für unser Projekt gewählt habe oder ob ich nicht in eine von seinen Fallen geraten bin. Immerhin haben alle Praktikanten, die in seiner Gruppe tätig waren, sich im Rahmen irgendeiner Arbeit

besonders mit ihm auseinandergesetzt.

Wir haben im Nachhinein eine Reihe solcher Tagträumereien, Geschichten und Spielereien gefunden (vgl. SCARBATH 1981) und sahen uns veranlaßt, das Zusammenspiel zwischen Fremd- und Selbstdefinition wesentlich differenzierter zu sehen. Der leider nur allzu oft zu beobachtende Normalfall der stigmatisierenden Fremddefinition - vgl. dazu den Fall des "Würgers" bei SCARBATH u.a. 1981 - beruht i.d.R. auf einem systematischen Mißverständnis in der Kommunikation zwischen Jugendlichen und Pädagogen; die jeweiligen Relevanzsysteme und Phantasien beider haben wenig miteinander zu tun. Erst ein Einlassen auf die kreativen Ich-Leistungen - auch in destruktiv-aggressiven Akten - verspricht, tatsächlich **miteinander** zu reden, sich vielleicht zu verstehen. Das ist jedoch kein Vorgang, der allein durch die lückenlose Rekonstruktion relevanter Sozialisationsdaten ermöglicht wird, sondern immer auch das berücksichtigt, was zwar noch nicht ist, aber sein könnte, um es aus dem "Dunkel des gelebten Augenblicks" (BLOCH 1980, S. 334) emporzuheben.

Grenzen pädagogischer Fallstudien

Dieser zuletzt geäußerte Gedanke ist nun keineswegs neu. Pädagogik hat es - zumindest ihrem Selbstanspruch nach - nicht nur mit der Anpassung an Vorgegebenes, sondern auch mit der Entfaltung von Potentiellem zu tun. Es lohnt sich, einen Blick zurück in die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu werfen, um vielleicht einen noch nicht szientistisch erstarrten Begriff pädagogischer Methoden in Erinnerung zu rufen.

In dem 1930 von NOHL/PALLAT herausgegebenen Handbuch der Pädagogik (Bd.III) wird der von W. FLITNER bearbeitete methodische Teil unter dem Titel "Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre" gestellt. Das, was auf dem Weg passiert, nicht allein was einmal war oder einmal sein soll, steht bei W. FLITNER im Mittelpunkt. W. FLITNER knüpft damit implizite an die Ursprünge der Aufgaben des Pädagogen an. Der Pädagoge war im alten Griechenland jener "Kindes- und Knabenführer", der den Sohn des Herrn vom "Oikos" zur "Polis" führte, also derjenige, der das Kind "aus dem schützenden Bereich der Herkunft, aus der vertrauten Nähe des Hauses hinaus in einen Bereich (geleitete), in dem er sich neuen, fremden Menschen, erstaunlichen Erfahrungen und einer Öffentlichkeit zu

stellen hat, einem Bereich, in dem er lernen muß, daß das vertraute Heim nichts oder nur wenig ist im Vergleich mit der Öffentlichkeit freier Männer, denen es nicht um (biologisches) Überleben, sondern um ihr **politisches** Besserleben geht" (BRUMLIK 1982, S. 17; Herv. B.)

Das Führen, Geleiten und Unterstützen bei diesem Weggang von Vertrautem zu einer **ungewissen** Öffentlichkeit ist es also, was der Pädagoge als Aufgabe zu leisten hat und bei der ihm obendrein noch zugemutet wird, sich überflüssig zu machen. Bleiben wir noch einen Augenblick bei diesem Bild, denn es zeigt die nicht hintergehbare Dialektik pädagogischen Handelns. Sind für jeden Augenblick die Ziele des Weges gewiß, weiß der Pädagoge **für** das Kind schon, was vernünftiges politisches Besserleben ist, wird es zu einer technisch herstellbaren Sozialmarionette. Man übersieht, daß da ein Mensch **selbst** geht und auch mal **abseits** der vorgeschriebenen Einbahnstraße herumtollt. Doch auch der gegenteilige Standpunkt führt in eine Sackgasse. Der faszinierte Blick dahin, wo das Kind wohnt, das Einlassen auf seine Singularität, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß ich ihm zumuten muß, sich auf den Weg zu machen.

Die Auflösung der Dialektik zugunsten der ersten Perspektive führt dazu, den Weg methodisch in Grob- und Fernlernzieletappen aufzuteilen, und am Ende steht dann am Ende jener Mensch, den wir - um mit BITTNER zu reden - nach dem "Klassenziel der Sozialisation" (1979, S. 13) als einen Voll-, Halb-, Viertel- oder Sonst-wie-Menschen katalogisieren können.

Die Gefahren einer Vereinseitigung der zweiten Perspektive liegen nicht so offen auf der Hand, scheint es doch sowohl einleuchtend wie moralisch hochstehend, sich dem Selbst, der Subjektivität, forschend anhand von Fallstudien zu nähern. ~~Bestehen nicht die Risiken des pädagogischen Alltags~~ bestehen nicht die Risiken des pädagogischen Alltags vor allem aus gegenseitigen Mißverständnissen, aus z.T. qualenden Mißerfolgs- und Ohnmachtserlebnissen, wenn Kinder und Jugendliche unsere so gut gemeinten Intentionen immer wieder durchkreuzen? Abhilfe verspricht hier ein Erforschen von Lebenswelten, das "Einlassen" auf Subjektivität, das dem Educandus takt- und verständnisvoll gegenübertritt, nicht gleich kritisch bewertet, sondern emphatisch nachvollzieht, ihn verstehen will.- Doch ist Verstehen eine Methode? M. BRUMLIK hat sich jüngst (1981; 1982) scharf gegen das zunehmende Interesse von Forschungen

zum Thema Selbst, Lebenswelt etc. gewandt und aufzuzeigen versucht, daß die Geisteswissenschaften einem positivistischen Selbstmißverständnis unterliegen, wenn sie Verstehen als Methode begreifen. Verstehen - und darin folge ich BRUMLIK - ergibt sich "als ein inhaltlich bestimmter Analogieschluß auf der Basis eines geteilten Lebenszusammenhanges" (1982, S. 3), ist mithin ein allgemein menschlicher Zugang. Methodisch vorgehendes Verstehen entspringt jedoch einem Bedürfnis nach Sicherheit, ist darauf angelegt, einen gesicherten Vernunftgebrauch zu garantieren. Dies führt - so BRUMLIK - im Bereich der Forschung zur Subjektivität jedoch tendenziell dazu, das Bewußtsein der Erforschten völlig zu enteignen, ihre Fremdartigkeit, ihr Anderssein auszulöschen bzw. kontrollieren zu wollen. Wechselt man von der Verstehens- zur Handlungsebene, droht die "totale Pädagogisierung und Therapeutisierung, d.h., die allgegenwärtige soziale Kontrolle und damit universelle Entmündigung" (BRUMLIK 1980, S. 314).

Das pädagogische Interesse gerät so in den Verdacht, den Educandus nur noch "vorgreifend" verstehen zu wollen, dies vor allem dann, wenn es sich einem der "naturwissenschaftlichen Methodik nachgearbeitetem Klischee" verpflichtet fühlt und in "schematischer Reduktion" nur "das Typische, Gesetzmäßige im menschlichen Verhalten" erkennen will (GADAMER 1975, S. 341). Solch eine verkürzte Auffassung von Fallstudien dient dann letztlich dazu, "sich den Anspruch des anderen in Wahrheit vom Leibe zu halten" (ebenda, S. 342). Herrschaft wird nicht mehr durch äußere Umstände begründet, sondern durch Verweis auf "innere" Zustände legitimiert.

Pädagogischer Kasuistik darf es nicht allein darum gehen, "Typisches im Individuellen" (KRAPPMANN 1976) zu suchen, sondern eben auch nach "Individuellem im Typischen", oder - um mit W. FLITNER zu sprechen - um den bedachten Umgang mit den antinomischen Ansprüchen auf dem Weg:

"Die Erziehung darf nur solche Zumutungen zulassen, die zur Freiheit führen (...) Unsere europäische, besonders die deutsche Wirklichkeit erfordert Anpassung des jungen Menschen an die kapitalistischen Arbeitsbedingungen. Diese Anforderungen sind zweifellos nicht sittlich, wie die tausendfachen Konflikte heutiger Berufsarbeit zeigen. Der Erzieher kann unmöglich diese Anforderungen vertreten. Er kann aber ebenso wenig diese geschichtlich gegebenen Anforderungen ganz ablehnen - das würde nicht zur Freiheit führen. Es bleibt nichts übrig, als den

sittlich echten Kern jener konkret gegebenen Anforderungen aufzusuchen und in der Erziehung zur Geltung zu bringen" (1930, S. 82).

Dies ist jedoch keine Frage der methodischen Absicherung, sondern eine des normativ-lebensweltlichen Bezuges, den der Erzieher leben muß; das, was er nach vorn vermitteln will, muß auch konkret lebbar sein.

BITTNER (1982) erinnerte jüngst an die erzieherische Bedeutung des Willens. Ähnliches läßt sich bei W. FLITNER als zweite Seite der Antinomie finden:

"In der Sphäre der Aktivität der menschlichen Seele jedoch ist niemand anders zuhause als der Tätige selbst. Es besteht darum die methodische Regel, daß jede Spontaneität aufgefaßt werden muß als möglicher Träger eines wirklichen zur Freiheit gelangenden Willens. Die Freiheit erscheint darum dem Erzieher in jedem Augenblick als psychologisch möglich da, wo Spontaneität des Zöglings zu gewahren ist." (1930, S. 83)

Nicht eine quantifizierende technologische Deduktion von Zielsetzungen, aber auch nicht das Zurück, die methodisch angeleitete Rekonstruktion, die Beweisführung, warum Menschen sich so verhalten, wie sie sich verhalten, ist Thema, sondern die Möglichkeit prospektiver Anknüpfung. Denn, um einen Zeitgenossen W. FLITNERS zu zitieren:

"Wäre es pädagogisch wünschenswert, daß das pädagogische Verstehen sich restlos vollendete? Darauf ist mit einem entschiedenen Nein zu antworten. Denn was wäre die unausweichliche Folge? Der Segen der undurchdringlichen Zone des ganz subjektiven ginge verloren, das Allerheiligste würde zerstört, in das einzig und allein der einzelne Zutritt hat, das von unentbehrlicher Bedeutung ist für den Prozeß wahrhafter Menschwerdung. Es muß einen sicheren Zufluchtsort geben, wohin jeder jederzeit unverfolgbar flüchten kann. Restlose Aufhellung des Einzel-Ich wäre grausame Barbarei." (VOGEL 1925, S. 17)

Pädagogen sollten - ich erlaube mir, das Zitat aus seinem Kontext zu lösen - "all das Fundamentale, Bewußtsein, Gefühl usw. (...) bei dem heutigen Zustand unseres Wissens doch besser in jenem Halbdunkel, in dem es sich gut ausnimmt" belassen (FREUD-PFISTER, 1963, S. 43; zit. nach: BITTNER, 1979, S. 9). Sind Pädagogen nicht zu Recht stolz, wenn nicht durch ihr Machen, doch vielleicht durch ihr Zutun, jenes "sich gut ausnehmen" herausstellt, wenn sich auf der Basis einer faktisch vorgefundenen und übernommenen Eigentümlichkeit, nicht jedoch aus lauter Allgemeinheiten ein Ich synthetisiert, das tatsächlich den alten Satz mit neuem Sinn erfüllt: Werde, der du bist?

Wenn Pädagogen also qualitativ forschen, kann das nicht unter der Zielsetzung geschehen, die möglicherweise Soziologen und Psychologen im Blick haben. Ziel sollte vielmehr sein, ihren Forschungsergebnissen unter Methodenkriterien zwar möglicherweise angreifbare, den praktischen Erfordernissen jedoch gerechter werdende Flüssigkeit und Lebendigkeit einzuhauchen. Gefordert ist ein "mehrperspektivisch-dialogisches Verständnis" von Erziehungswissenschaft (SCARBATH 1979), das davor bewahrt, Perspektiven zu vereinseitigen. Die lange vernachlässigte Beschäftigung mit pädagogischen Fallstudien kann und sollte uns für eine differenzierendere Wahrnehmung alltäglicher Praxis sensibilisieren, uns mit fremden Lebenswelten vertrauter machen, dabei jedoch grenzbewußt bedenken, daß Vertrautheit und Harmonie ohne den Antagonisten Fremdheit und Konflikt hohle Illusion bleiben.

Anmerkung

- (1) Das Projekt wurde an der Universität Hamburg/Fachbereich Erziehungswissenschaft unter Leitung von Prof.Dr.H.SCARBATH und unter Mitarbeit von Dr.H.-J.PLEWIG und mir durchgeführt. Vorliegende Publikationen aus diesem Projekt sind unter diesen Namen im Literaturverzeichnis angeführt, eine umfassende Veröffentlichung befindet sich in Vorbereitung.

Literatur

- BITTNER, G.: Tiefenpsychologie und Kleinkindererziehung. Paderborn 1979
- BITTNER, G.: Die analytische Kinderpsychologie auf der Suche nach einem neuen Orientierungsrahmen. In: BITTNER, G. (Hg.): Selbstwerden des Kindes. Fellbach b. Stuttgart 1981
- BITTNER, G.: Der Wille des Kindes. In: Z.f.Päd.28 (1982), S.261-272
- BLOCH, E.: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt a.M. 1980⁷ (3 Bde.)
- BOHNSACK, R.: Handlungskompetenz und Jugendkriminalität. Neuwied und Berlin 1973
- BRUMLIK, M.: Fremdheit und Konflikt. Programmatische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik. In: Krim. Journal 12 (1980), S. 310-320
- BRUMLIK, M.: Ist das Verstehen die Methode der Pädagogik? Unv. Mskr. Hamburg/Heidelberg 1982
- BRUSTEN, M./HURRELMANN, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. München 1973

- FLITNER, W.: Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. III. Langensalza 1930
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1975 ⁴
- GLASER, B.G./STRAUSS, A.L.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: HOPF, C./WEINGARTEN, E.(Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979
- HURRELMANN, K. u.a.: Sozialisationsprobleme jugendlicher Schulversager. Univ. Zwischenbericht für die DFG 1978
- KECKEISEN, W.: Die gesellschaftliche Dimension abweichenden Verhaltens. München 1974
- KIEPER, M.: Ein biographisches Interview als Zugang zum Lebenslauf eines Heimmädchens. In: BAACKE, D./SCHULZE, T. (Hg.): Aus Geschichten lernen. München 1979
- KRAPPMANN, L.: Typisches im Individuellen. Univ. Mskr. Berlin 1976
- MATZA, D.: Abweichendes Verhalten. Heidelberg 1973
- OEVERMANN, U. u.a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: AUWÄRTER/KIRSCH/SCHRÖTER (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt a.M. 1976
- PLEWIG, H.-J.: Gefährdetenmerkmale - Das Drama der Aussonderung. In: Neue Praxis 10 (1980), S. 435 - 443
- SCARBATH, H.: Unser Wissen ist Stückwerk. Plädoyer für ein mehrperspektivisch-dialogisches Verständnis von Erziehungswissenschaft. In: CLAUSSEN, B./SCARBATH, H. (Hg.): Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft. München/Basel 1979
- SCARBATH, H.: Wiederentdeckung des kindlichen Ich - Hinweise und Fragen aus pädagogischer Sicht. In: BITTNER, G.(Hg.): Selbstwerden des Kindes. Fellbach b. Stuttgart 1981
- SCARBATH, H./PLEWIG, H.-J./WEGNER, T.: Selbstthematisierung von Kindern im Tagesheim angesichts drohender Devianz. In: Z.f.Päd.(27) 1981/3, S. 363 - 378
- STALLBERG, F.: Bemerkungen zur Rezeption des Labeling-Ansatzes in der westdeutschen Kriminalsoziologie. In: Krim. Journal 3 (1975)
- VOGEL, P.: Die antinomische Problematik des pädagogischen Denkens. Leipzig 1925
- WEGNER, T.: Das Dilemma des Beratungslehrers - Ein Beispiel. In: GUDJONS, H./REINERT, G.B. (Hg.): Lehrer ohne Maske? Königstein Ts. 1981
- ZINNECKER, J.: Parteiliche Untersuchung pädagogischer Alltagskultur. Methodische und strategische Überlegungen zur Praxis. In: LENZEN, D. (Hg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980

Roland Narr

SELBSTERFORSCHUNG VON SCHULKLASSEN

In jeder Klasse laufen in jeder Stunde Prozesse ab, die als Selbsterforschung bezeichnet werden können. Der Schüler äußert sich in seiner Kleidung, seinen Gesten, seiner Sprache und wird von anderen beobachtet, angehört, eingeschätzt.

Trotz dieser alltäglichen Form des Darstellens und Wahrnehmens bleibt ein wesentlicher Teil des Schülers, sein außerschulischer Lebensbereich, aus der Schule ausgesperrt und dies um so mehr, je mehr er nach Form und Inhalt von Form und Inhalt, wie sie in der Schule gepflegt werden, abweicht.

Während das privat erworbene Flötenspiel im Musikunterricht willkommen sein mag, bleiben die wilden Geländefahrten mit dem frisierten Mofa sperrig.

Doch ist auch die Geländefahrt präsent. Sie ist es aber nicht als lebensgeschichtlicher Ausdruck eines bestimmten Schülers; sie ist nicht Teil der Öffentlichkeit der Lerngruppe. Die Geländefahrt kann vielmehr je nach Vorurteil und Informiertheit der anderen Mitglieder bei einem Teil der Klasse Identifikationsmerkmal der Clique sein, bei einem anderen Teil hat sie etwas Bedrohliches, etwas kriminell Anrühiges.

Das heißt, obwohl sich die Schüler täglich sehen, bleiben sie sich unbekannt, präsentieren sich mit Masken, erfahren und übernehmen Rollenzuschreibungen, die eine offene Auseinandersetzung untereinander und eine Zusammenarbeit miteinander verhindern.

Der Lehrer selbst ist, je mehr er die Lebensgeschichte der Schüler als störend auszugrenzen versucht, von dieser betroffen; sie prägt seinen unterrichtlichen Stil und wirkt umso bedrohlicher, je weniger sie in den Unterricht einbezogen werden kann.

Nun gibt es im schulischen Alltag zwar eine Vielzahl von Situationen,

in denen der Lehrer einzelne Schüler ansprechen kann, um ihren Erfahrungshintergrund kennenzulernen; und die Bedeutung dieser oft neben der Einzelarbeit geführten Kurzgespräche sind für beide Teile wichtig, gerade auch durch ihren eher privaten Charakter. Dennoch und auch deshalb erscheint es - geht man von der Bedeutung wechselseitigen Verstehens oder mindestens Verstehensbemühens in einer Lerngruppe aus - sinnvoll, nach allgemeinen und öffentlichen Formen gegenseitigen Verstehens zu suchen. Eine dieser Formen kann die Selbsterforschung einer Schulklasse sein.

Die Selbsterforschung hat mehrere Ziele. Sie soll, wie schon gesagt, Wege zum wechselseitigen Verstehen bahnen. Es ist nötig, dies so vorläufig auszudrücken, denn nicht selten wird der Versuch des Lehrers, die Handlungs- und Argumentationsweise eines Schülers zu begreifen, nicht über das Eingeständnis des Nicht-Verstehens hinauskommen. Aber dies ist schon mehr als ein stigmatisierendes Vorurteil. Selbsterforschung soll aber auch Realitätsausschnitte und ihre Interpretation durch einzelne zugänglich machen und damit Realität erschließen.

Schulische Lehrinhalte sind oft nicht deshalb "lebensfremd", weil sie mit "dem Leben" nichts zu tun hätten, sondern deshalb, weil der Bezug zu den Lebensrealitäten der Schüler nicht hergestellt wird. Erst das Wissen um diese Realitäten und deren Interpretation macht manchen schulischen Inhalt für den Schüler zugänglich und für den Lehrer lehrbar.

Ein Lehrer wird, so ist anzunehmen, über Ratenzahlung anders reden, wenn er weiß, welche Rolle sie im Leben des Schülers spielt; er wird über das Zusammenleben mit Ausländern anders reden, wenn er weiß, daß sein Schüler als einer der letzten Deutschen in einem "Türkengetto" wohnt.

Die methodischen Möglichkeiten der Selbsterforschung sind vielfältig. WÜNSCHE (1979) hat mit seinen Schülern eine Art Aufsatzdiskussion geführt (vgl. auch BOEHNCKE/HUMBURG 1980). Collagen können Ausgang für Fragen und Antworten sein (REISER 1975). Diese und andere Verfahren - wie Theater- und Rollenspiel - beschreibt SCHELLER (1981). Eindrücklich nicht zuletzt die Entwicklung eines klassenöffentlichen Soziogramms, wie sie eine 7. Klasse der Frankfurter Ernst-Reuter-Schule vormacht (ERNST-REUTER-SCHULE o.J. [1977])

In dem hier dargestellten Fall wurde ein Fragebogen als Erhebungsinstrument verwendet. Das ist auf den ersten Blick in doppelter Hinsicht problematisch. Erstens werden die Befragten, wie BERGER (1974) zeigt, in eine Objektrolle gedrängt, und zweitens erscheint ein allgemein formulierter Fragebogen ungeeignet, um biographisch individuelle Aussagen zu erhalten.

Diese Bedenken sind beim gegebenen Vorgehen nicht ganz auszuräumen. So kam der Anstoß zu der Erhebung nicht aus dem Arbeitszusammenhang einer schulischen Lerngruppe, sondern einem Seminar mit Pädagogik-Studenten mit dem Thema "Zur Lebenswelt von Hauptschülern" im Wintersemester 1981/82. Dennoch bestand ein Arbeitszusammenhang durch ein Praktikum, in dem den Studenten deutlich wurde, wie biographische Momente im schulischen Miteinander immer wieder durchschienen, aber wie wenig Raum für ihre klassenöffentliche Anerkennung gegeben war, wenn von dem gegenseitigen Vorstellen am Anfang des Praktikums abgesehen wird.

Es bestand in der Klasse ein teils geäußertes, teils vermutetes Interesse, daß Lehrer und Schüler von einander mehr erführen. Der Zusammenhang wurde auch dadurch verstärkt, daß die Befragung mit Fragebogen selbst in ein Klassengespräch zum Thema "Soll der Lehrer sich in unserem (außer-schulischen) Leben auskennen?" eingebettet war und die Ergebnisse der Befragung diskutiert, von einzelnen interpretiert und ergänzt wurden.

Das heißt, allgemein formuliert: Das Instrument des Fragebogens läßt sich dann legitimieren, wenn der Befragungsvorgang und die Auswertung in eine Richtung weisen, die dem einzelnen Schüler ermöglichen, seinen biographischen Spielraum in der Klasse zu erweitern (vgl. MOSER 1975).

Daß der Befragte bei der Befragung zum Objekt wird, erscheint dann weniger problematisch, weil der Befragte in einem von ihm mitbestimmten Handlungszusammenhang aussagt. Selbsterfahrung erfordert Distanz zu sich selbst, erfordert, sich zum Objekt zu machen. Dabei ist Selbsterforschung in der Schule ein künstliches Verfahren in einer künstlichen Situation (Schulklasse), um Künstlichkeit, soweit möglich, zu überwinden.

Im folgenden handelt es sich also nicht um die Dokumentation einer

Selbsterforschung einer Schulklasse, wenn man darunter versteht, daß Schüler mit dem Lehrer zusammen Ziel, Zweck und Methode ihrer Selbsterforschung bestimmen und "Forschung" an sich selbst ausprobieren. Die Gespräche und die Fragebogenerhebung wurden vielmehr von mir geführt bzw. angeregt; es handelt sich demgemäß um "Fremderforschung" einer Klasse. Dennoch können die Materialien und der Weg ihrer Entstehung andeuten, wie eine Selbsterforschung aussehen könnte. Die Materialien sind Auszüge aus einem Seminarpapier des oben erwähnten Seminars. Funktion des Papiers war:

- (1) einer Grundannahme des Seminars nachzugehen, daß es auch im Interesse der Schüler sei, wenn sich der Lehrer für ihre Lebenswelt interessiere;
- (2) Untersuchungsbefunde von Studenten, die verschiedene Lebensabschnitte betrafen, z.B. "Essen bei Mc Donald's", und die unabhängig von einer Schulklasse gezeitigt wurden, in einer Schulklasse zu verorten;
- (3) sollte wenigstens andeutungsweise allen Beteiligten - Schülern, Lehrern, Studenten und auch mir - erfahrbar werden, wie man mit den erhobenen Daten umgehen kann, welche Bedeutung einzelne Schüler ihren Aktivitäten geben, welche Vielfalt an biographischen Ausprägungen in einer Klasse zusammenkommt und wie die einzelnen Mitglieder der Klasse damit umgehen.

In der vorgestellten Klasse war ich als Betreuer einer Praktikumsgruppe tätig. Die Gespräche mit den Schülern wurde von der Praktikumsgruppe mehr oder weniger wortgetreu protokolliert.

Die Fallbeschreibung und ihre Kommentierung gliedern sich in folgende Abschnitte: Einigen knappen **Anmerkungen zur Klasse** folgt ein **Erinnerungsprotokoll des Klassengesprächs** ("Soll der Lehrer sich in unserem [außerschulischen] Leben auskennen?"). Die **Skizzierung des Fragebogens** dient dazu, den Umfang und das Konzept des Bogens anzudeuten. Die Ergebnisse der Befragung wurden den Schülern insgesamt vorgestellt. Der Abschnitt **"Einige Bemerkungen"** lag den Schülern ebenfalls vor; er sollte einerseits den Schülern zeigen, wie ihre Aussagen im Seminar an der Universität weiterverwendet werden sollten und andererseits zu dem **Auswertungsgespräch** mit den Schülern anregen. In den **kommentierenden Bemerkungen** sind Orte, Aktivitäten, Meinungen herausgehoben, die für die

Klasse und ihren Lehrer die oben entwickelten Ziele der Selbsterforschung greifbar machen. Daß freilich das kurze Auswertungsgespräch dem Anspruch, sich besser verstehen zu lernen, neue Realitätsausschnitte zu erfahren, nur ansatzweise gerecht werden konnte, ist klar; hier zeigt sich wieder die Fragwürdigkeit von "Fremderforschung".

Anmerkungen zu Klasse

Die Klasse wird man nicht als typische Hauptschulklasse bezeichnen können, doch was ist schon typisch?

Die Klasse wurde zu Beginn des Schuljahrs 1981/82 neu zusammengestellt. Die 21 Schüler kommen aus verschiedenen Stadtteilen Hannovers - nur zwei aus dem Standort der Schule - und aus verschiedenen Schulen bzw. verschiedenen Klassen an den einzelnen Schulen. Die Herkunftsschulen unterscheiden sich nach Schulart. (2 Schüler kommen direkt vom Gymnasium, 2 von der Integrierten Gesamtschule, 12 kommen von der Realschule, wobei 2 vorher am Gymnasium waren. 3 Schüler kommen aus einer Klasse einer Hauptschule, diese 3 kannten sich also schon. Einer kommt aus einer Hauptschule mit Sonderschulausprägung.)

Das Alter der Schüler streut zwischen Jahrgang 1964 (2x), 1965 (6x), 1966 (12x) und 1967 (1x). Diese Daten und die Zahl der wiederholten Schuljahre (11 Schüler ein- oder mehrmals) deuten darauf hin, daß der größere Teil der Klasse nicht mehr schulpflichtig ist.

Die Berufe der Väter bzw. der Mütter (einige Schüler leben nur mit der Mutter zusammen) reichen, soweit bekannt, von Facharbeitern (5 und mehr) bis zu Architekt und Sprachlehrerin.

Ziel der Schüler ist es, mindestens einen Hauptschulabschluß zu erreichen, wobei von Woche zu Woche, abhängig von den Aussichten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, die Absicht wechselt, den erweiterten Hauptschulabschluß (=Realschulabschluß) anzustreben, d.h. ein 10. Schuljahr zu absolvieren...

Diese Daten sollte man bei der Lektüre der Befragungsergebnisse im Kopf haben. Zum Beispiel versteht man dann eher, warum die Schüler im außer-

schulischen Bereich wenig miteinander zu tun haben. Bemerkenswert ist an der Klasse, wie mir scheint, daß eine Reihe massiv schulgeschädigter Schüler nicht zuletzt auch unter dem Druck der Verhältnisse (sie können bei "mangelnder Mitarbeit" und "störendem Verhalten" von der Schule verwiesen werden oder ihnen kann der Zugang zum 10. Schuljahr versperrt werden) in dieser Klasse einen neuen Anfang versuchen. Aggressivität und Apathie, wie teilweise in der Literatur zur Hauptschule diagnostiziert wird, sind kein hervorstechendes Merkmal in der Klasse.

Erinnerungsprotokoll des Gesprächs

Für das Ausfüllen des Fragebogens und die Diskussion stand eine Doppelstunde zur Verfügung. Nach einer Einleitung von etwa 12 Minuten, in der die Ausgangsfrage und der Zweck der Befragung erläutert wurden, wurde zuerst der Fragebogen verteilt. Das Ausfüllen dauerte zwischen 20 und 40 Minuten, wobei sich die Schüler teilweise untereinander abstimmten oder auch bei mir und den Studenten zu einzelnen Punkten fragten. Bemerkenswert an der Einleitungsphase war, daß schon beim Formulierungsansatz des Problems, ob der Lehrer über "das Leben" der Schüler Bescheid wissen solle, von einem Schüler die Frage kam: "Greift das nicht ein bißchen in die Privatsphäre ein?" Diese Aussage ist umso wichtiger, als später im Verlauf der Diskussion zwar immer wieder auf die Gefahr des Vertrauensbruchs hingewiesen wurde, aber sonst eindeutig die Frage bejaht wurde.

Ausgangsfrage der Diskussion war: "Soll der Lehrer sich in unserem (auserschulischen) Leben auskennen?" Es folgten die Unterfragen: (a) Sollen Sollen Einrichtungen und Begebenheiten zum Gegenstand von Unterricht gemacht werden? - (b) Soll der Lehrer Schüler ansprechen, wenn ihm etwas an ihnen auffällt?

Die Ausgangsfrage wurde am ausführlichsten besprochen. Sie wurde bejaht, allerdings nur, wenn der Lehrer sein Wissen nicht gegen die Schüler wende und wenn er selbst bereit sei, über sich zu reden.

- * "Wenn die Schüler ausgefragt werden sollen, soll der Lehrer auch gefragt werden."
- * "Vertrauen muß da sein."
- * "Lehrer muß schon korrekt sein."

So lauteten einige Schüleräußerungen.

Daß dieses Vertrauen, mindestens aus der Sicht der Schüler, - bei den erwähnten Fällen konnten Lehrer ja nicht gehört werden -, nicht selten gebrochen wird, daß sich Lehrer nicht "korrekt" verhalten, machten eine Reihe von Erzählungen deutlich. - Lehrer verwenden Aussagen gegen Schüler, z.B.:

- * In einer schlechten Stimmung, die aber nichts mit dem Unterricht zu tun hatte, beschrieb ein Schüler seine Gefühle: "Ich habe keine Lust mehr." Die Lehrerin nahm ihm den Zettel weg mit der Bemerkung: "Jetzt habe ich 'was gegen dich in der Hand" und wollte ihn nach mehreren Aufforderungen nicht zurückgeben. Nachdem der Schüler sich beim Direktor beschwert hatte, bekam er den Zettel zurück mit den Worten: "Ich habe sowieso Kopien davon."
- * Eine Schülerin berichtet von einer Freundin, die ihrem Lehrer erzählte, daß sie abends gern die Disco besuche. Das wurde ihr später vorgeworfen, wenn sie im Unterricht nicht mitmachte: "Disco ist wohl das einzige, was du denken kannst."
- * Eine Schülerin berichtete von einer Schülerin, die "Bravo" las. Die Zeitung wurde ihr von der Lehrerin weggenommen: "Von dir habe ich was Besseres gedacht." - "Man wird abgestempelt", so der Kommentar, und andere
- * "Man darf sich nicht so zeigen, wie man ist."
- * "Man wird ja abgestempelt, wenn man sagt, ich bin ein Punk oder gehe in die K. (ein Jugendzentrum)."

Um das Problem der Rolle des Lehrers als Mahner und Eingreifer noch schärfer anzusprechen, wurde ein bestehender Konflikt in der Klasse zum Thema gemacht. Einige Schüler gehen in ein bestimmtes Jugendzentrum; der Lehrer ist dagegen, weil er z.B. eine Gefährdung durch Drogen für seine Schüler fürchtet. Die Frage ist, was ein Lehrer tun soll, der bestimmte Aktivitäten für gefährlich, ja ungesetzlich hält. - Die Schüler nehmen zu diesem Problem in drei Richtungen Stellung:

(1) Der Lehrer hat in diesem Bereich keine Sanktionsgewalt:

"Schüler denkt doch, ich mach was ich will. Lehrer soll die Schüler lassen, es ist ihr eigenes Leben."

(2) Jeder Schüler kann mit seinem Leben machen, was er will:

"Verbieten kann er's nicht."

- (3) Der Lehrer soll das Problem in der Schule aufgreifen. Allerdings - hier nehme ich Aussagen aus einer früheren Diskussion mit Schülern herein - soll er sich nicht nur aus der Zeitung informieren, sondern seinen Schülern mehr glauben und sich die Sache selber ansehen: "Er sollte mit den Schülern diskutieren." "Der Lehrer sollte hingehen."

Diese Aussage wurde durch einen Erlebnisbericht untermauert. Eine Schülerin erzählte, daß sie beim Anblick des Jugendzentrums bei sich gedacht habe: "Mensch, wie sieht das aus." Eine andere berichtet, daß manchmal auch Eltern von jugendlichen Besuchern kämen, um zu sehen, was im Jugendzentrum abläuft. Diese Schülerin meinte auch, sie schaue seit der Diskussion in der Schule die Leute dort genauer an und finde sie nicht mehr so gut.

Die Frage, wieweit der Lehrer die Schüler individuell nach seinen Beobachtungen (z.B. Sturzhelm, neuer Haarschnitt) ansprechen solle, fiel fast mit dem Ende der Stunde zusammen; eine Schülerin sagte: "Man bekommt Vertrauen, wenn man merkt, daß der Lehrer einen beachtet."

Skizzierung des Fragebogens zu "außerschulischen Aktivitäten von Schülern"

Der Fragebogen gliederte sich in 7 Abschnitte:

- (1) Kommerzielle Einrichtungen, die sich vor allem oder auch an Jugendliche richten, z.B. Disco, Mc Donald's Restaurants, Kneipen, (von Schülern ergänzt:) Kinos.

Nachgefragt wurde zu Disco und Mc Donald's.

- (2) Freie Zusammenschlüsse von Leuten, die ähnliche Interessen haben, z.B. Vereine, Clubs, Parteien, Musikbands, Kirchen.

Nachgefragt wurde besonders nach Fanclub eines Fußballvereins.

- (3) Kurse: wie Tanzstunde, Lernen eines Musikinstruments, Maschinenschreiben...

- (4) Öffentliche Angebote der Stadt besonders für oder auch für Jugendliche : Bibliothek, Zoo, Museum, Jugendhäuser...

Nachgefragt wurde zu Bibliothek, Museum, städtischen und selbstverwalteten Jugendhäusern.

- (5) Gefragt wurde nach: (a) "ohne weiteres erfüllbaren Wünschen" und "nur mit zusätzlicher Geldbeschaffung erfüllbaren Wünschen"; (b) Geldver-

dienst, Art und Häufigkeit der Arbeit.

- (6) Gefragt wurde, ob Leute, mit denen man außerhalb der Schule zusammen ist, vorwiegend aus der Klasse, aus anderen Klassen der Schule kommen, oder überwiegend mit der Schule nichts zu tun haben.
- (7) Treffpunkte wie z.B. Kinderspielplätze, Bauruinen o.ä.

Das Befragungsschema war, angepaßt an die spezielle Frage, immer etwa gleich:

- Kurze Angabe des Zusammenhangs
- Frage nach der "Bedeutung", der Häufigkeit, der Begleitung ("Mit wem gehst Du hin?"), im Sinn einer quantitativen Erhebung und der Frage nach positiver und negativer Kritik an der jeweiligen Situation oder Einrichtung als offenes qualitatives Moment.

Einige Bemerkungen (u.a. für das Auswertungsgespräch mit den Schülern)

(1) Zu der Befragung selbst:

In vielen Fällen müsste noch nachgefragt werden, was einzelne Aussagen bedeuten; z.B.: Was ist "der italienische Club", wo sind die genannten Treffpunkte? Sind bei den Museumsbesuchen Besuche mit der Schule dabei?

In allen Bereichen wäre es wichtig nachzufragen und zu diskutieren:

- Was ist "dumm" an den Leuten, die zur Diskothek gehen?
- War das Essen bei Mc Donald's früher wirklich besser oder haben sich nur die Bedürfnisse geändert?
- Welche Erfahrungen wurden z.B. mit Vereinen, Bibliothek und Museum gemacht, daß einzelne heute nicht mehr hingehen?

(2) Aus dem Blickwinkel des Seminars kann festgehalten werden:

- Es gibt vielfältige Erfahrungen und Aussagen zu Mc Donald's. Die Meinungen sind in der Klasse geteilt, aber es gibt, soweit sichtbar wurde, niemanden, der sich häufig mit anderen bei Mc Donald's trifft. Es scheint so, daß einige früher mehr auf Mc Donald's "standen", daß sie aber jetzt z.B. gemütlichere Kneipen oder Zuhausesein vorziehen. Hat man sich als jüngerer Schüler zuerst mal zu Mc Donald's getraut, da war es toll, aber heute schmeckt der Kaffee "wie Abwaschwasser".

Geht man heute zu Mc Donald's, dann eben, um schnell seinen Hunger zu stillen.

- Bei "Fanclub eines Fußballvereins" ist in der Klasse fast ein Totalausfall. Aber auch das ist interessant.

(3) Wollte man untersuchen, wie sich der Alltag von Mädchen und Jungen unterscheidet, bekäme man einige Hinweise:

- Die Jungen sagen, sie gingen zur Disco, um Leute zu treffen und Musik zu hören; während die Mädchen daneben hervorheben, sie wollten raus aus dem Alltagstrott, wollten tanzen, sich austoben. Kein Junge sagt, daß ihn der Lärm störe; das sagen aber 6 Mädchen.
- Es sind vergleichsweise mehr Jungen im Sportverein, aber Mädchen belegen mehr Kurse.
- Die Wünsche der Jungen sind mehr auf technische Geräte gerichtet, während die Mädchen mehr ans Reisen denken.
- Die Mädchen sind mehr mit Leuten aus der Klasse zusammen als die Jungen, die überwiegend sich mit Freunden/Freundinnen treffen, die nichts mit der Schule zu tun haben.

(4) Es wäre auch einmal wichtig nachzusehen, wieviel Gemeinsames bei Mädchen und Jungen herauskommt:

- Es gibt bei beiden Befürworter und Kritiker von Disco und Mc Donald's.
- Beide Gruppen benutzen Bibliotheken und Museen, aber die meisten selten.
- Es gibt in beiden Gruppen Schüler, die in Jugendzentren gehen.
- Ob Mädchen oder Junge, ein großer Anteil der Schüler hat schon für Geld gearbeitet.

(5) Was kann ein Lehrer aus der Befragung ablesen? Nimmt man z.B. die Aussagen zum "Zusammensein", so zeigt sich darin, daß eine Schulklasse doch eine mehr oder weniger zufällig zusammengesetzte Gruppe ist, daß die Schüler außerhalb der Schule oft andere Kontakte haben. Je nach Verhalten und Einstellung kann er daraus verschiedene Schlüsse ziehen.

- Ein Lehrer glaubt, die Klasse sei eine verschworene Gemeinschaft und

wolle ihm das Leben schwer machen: Sieht er sich die Ergebnisse der Befragung an, zeigt sich ihm, daß diese Annahme wohl ein Hirngespinnst ist; die Klasse hat ganz andere Interessen als das "Leben" des Lehrers.

- Ein anderer Lehrer bedauert, daß seine Klasse keine "Klassengemeinschaft" zu sein scheint. Dann kann er sehen, daß er z.B. mit einer solchen Befragung und einer offenen Auswertung und Diskussion die Schüler mehr miteinander bekannt machen kann.

Nimmt man Stellen, wo etwas über "Bedeutung", "Interesse" oder "Kritik" gesagt wurde, so kann man eine große Übereinstimmung feststellen bei Aussagen, wie "Leute kennenlernen", "über Probleme reden", "unter sich sein". Zentraler Punkt scheint zu sein, über sich und mit anderen zu reden, Erfahrungen auszutauschen. Nimmt man die Diskussion mit der Klasse zum Thema "Soll der Lehrer sich in unserem Leben auskennen?" hinzu, so könnte die Schule - immer den Mißbrauch von Informationen durch den Lehrer ausgeschlossen - ein Ort sein, wo man miteinander redet.

Aus den Ergebnissen erfährt ein Lehrer aber auch, daß es Schüler gibt, die Interesse für Geschichte haben, andere, die gerne mit Kindern umgehen, andere, sie sich z.B. für Rauschgift bei Jugendlichen interessieren, die Musik machen oder gerne hören, die begeistert tanzen. Daraus kann er wieder verschiedene Schlüsse ziehen: Er kann z.B. annehmen, daß er fast immer jemand findet in der Klasse, der sich für eine bestimmte Sache interessiert.- Aber auch: Die Annahme, daß sich alle Schüler für die gleiche Sache interessieren, ist sehr unwahrscheinlich. Der Lehrer sollte das in seine Überlegungen einbeziehen.

- (6) Eine schwer zu entscheidende Frage ist schließlich: Sind die heutigen Schüler "erwachsener"? Offenbar tun die meisten Schüler heute Dinge, die wir (=Leute zwischen 40 und 50) in dem Alter nicht so ohne weiteres gemacht hätten.

- Sie gehen selbständig mit Geld um.
- Sie gehen in Kneipen. Sie gehen abends noch z.B. in die Discos.
- Sie verfügen durch verschiedene Quellen, z.B. auch durch Arbeit, über relativ viel Geld.
- Sie verfügen, mindestens zum Teil, über Geräte, die sie z.B. beim Fernsehen und Musikhören unabhängig von den Eltern machen.

Zusammengekommen: Die Schüler scheinen ziemlich selbständig zu le-

ben. Ist das so?

- (7) Was aber stellen die Schüler der Klasse für Überlegungen an, wenn sie die Ergebnisse lesen? Darüber sollten wir (die Klasse und R.N.) noch reden.

Auswertungsgespräch

Wie vereinbart wurde den Schülern die Auswertung der Fragebogen vorgelegt. Für die Durchsicht der Ergebnisse und das im folgenden dokumentierte und kommentierte Gespräch standen knapp 90 Minuten zur Verfügung. Als Leitfaden für das Gespräch dienten die von mir markierten "Auffälligkeiten" bei der Auswertung (vgl. **Einige Bemerkungen**). Dabei versuchte ich, einzelne Schüler aus ihrem (wie vereinbart nicht anonymen) Fragebogen zu zitieren, um sie zu erweiterter Stellungnahme herauszufordern.

STICHWORT: Disco/Jugendhaus

Sabine hatte im Fragebogen ausgesagt, daß "die Leute", die in die Disco gingen, "meist nicht in Ordnung" seien. Ich zitiere sie, spreche sie an und frage, ob sie Kerstin und die vielen anderen in der Klasse für "nicht in Ordnung" halte. Denn Kerstin wiederum habe ihren Besuch damit begründet, daß sie neue Leute kennenlernen wolle, daß sie aus dem Alltagstrott heraus wolle. An späterer Stelle weise ich auf das verschiedene Verhalten von Mädchen und Jungen hin, auf die Auffälligkeit, daß die Jungen offensichtlich kaum tanzen. Ich spreche den Widerspruch zwischen Lautstärke der Musik und dem Wunsch, sich unterhalten zu wollen, an. Dann spreche ich die Kritik an Jugendhäusern an. Die Schüler äußern sich wie folgt: (Es wurde versucht, Wortprotokolle zu erstellen, doch entsprechen die Aussagen nicht ganz den wörtlichen Aussagen der Schüler.)

Sabine: Das ist doch eigentlich hirnerbötisch, die sitzen da, keine Gemeinschaft.

Kerstin: Was! Ich erlebe da keine Gemeinschaft? Ich bin mit meinen Freunden zusammen, lerne neue Leute kennen.

Olivier: Du bist auch in einer Gemeinschaft, wenn du zu einem Konzert gehst.

Torsten: Sie sagt doch, daß sie aus dem Alltagstrott 'raus will. Aber es doch auch Alltag, wenn sie dreimal in der Woche hingeh.

Kerstin: Ich geh nur hin, wenn ich gerade Lust drauf habe, wenn ich die Schnauze volle habe. - Ich komme da rein, tolle Atmosphäre, neue Leute, die mir gefallen.

Sabine: Du hast ja auch das Zeug dazu, Leute anzulabern. Ich weiß, daß du das bringst. - Allein das Abmustern, die gucken einen an, wie sieht die denn aus, wo kommt die denn her?

Torsten: Früher, da hab' ich auch da 'rumgefetzt: automatische Bewegungen, Ellbogen 'raus und dann wird da einfach mitgeschoben.

Torsten: Damals haben die von den Holzhackerbuam bis ACDC alles gespielt.

Jens: Nach 'ner Stunde hab' ich die Schnauze voll. Krach, Augenschmerzen vom Rauch, dann geh' ich wieder 'raus.

Yvonne: Musikpalast geht ja noch, aber aus der Rotation geht man mit solchen Ohren 'raus.

Karsten: Musik ist nichts besonderes, ich will unter Leuten sein, allein.

Sabine: Ich hab' nichts gegen die Leute, die da hingehen. Ihre Sache, wenn sie soviel Geld haben. Ich hab' was gegen die Besitzer, die Discos sind zu teuer und zu klein.

Torsten: Die gehen da hin, denken, da wird was los sein, trinken, trinken, trinken, machen Stunk, weil's langweilig ist. Und dann kommt einer 'rein und hat schon eine sitzen.

Martina: Bei uns in der Straße ist eine Disco, wo nur Ausländer hingehen. Da sind jedes Wochenende Schlägereien zwischen Deutschen und Ausländern.

Yvonne: Früher war ich öfter im Jz. Da waren gute Typen, mit denen man reden konnte. Jetzt sind die echt bescheuert! Saufen sich die Hücke voll, bringen Alkohol mit. Da sind lauter Halbstarke, die sagen: Guck mal, wer ich bin; guck mal, wer du bist! Die Leute von früher haben sich auch zurückgezogen.

Sabine: Ich gehe jetzt in ein JZ außerhalb von Hannover, da sind ganz normale Leute, ganz nett, da klappt es gut. Wir fahren da alle zusammen hin, meistens am Wochenende.

STICHWORT: Museum

Ich frage Karsten, wie es komme, daß er zwar alle Museen kenne, aber nicht mehr hingehen wolle.

Karsten: Unser Lehrer in der Realschule war ein totaler Theater-

und Museumsfreak. Der war so'n Museumsfan. Hat das jede Woche vorgeschlagen: Habt ihr Lust? Schüler: Jaa. Nervt ja ganz schön, aber war interessant.

Torsten: Wenn man 2-3mal hingegangen ist, kennt man das alles, man liest sich das durch, guckt das an, wird zu langweilig.

Sabine: Beim dritten Mal hab' ich neue Räume entdeckt. Für mich ist das immer was Neues.

Torsten: Man sollte einmal in der Schulzeit ins Museum gehen. Man kann schon mehr über die Sachen erfahren, wenn man eine Führung macht, würde ich aber nie mitmachen. Man könnte Museum und Bibliothek verbinden.

Christiane: Ich war erst mit der Klasse im Theater, dann auch allein mit einem Freund.

STICHWORT: Kontakte in der Klasse

Ich frage, wie es komme, daß die Schüler mehr Kontakte mit anderen Schülern als mit Schülern aus der Klasse hätten.

Thorsten: Ich war früher in einer anderen Klasse. Da war ein ganz anderer Zusammenhalt. Da hat einer für den anderen eingestanden.

Karsten: Das Kennenlernen untereinander hat sich verbessert. Jetzt weiß ich von jedem etwas. Vorher kannte ich nur die Namen.

Thorsten: Das (Kennenlernen) muß erst langsam zustandekommen. Ich war zwei Jahre in einer Klasse und wurde da rausgerissen, ja das kann man so sagen. Das ist die größte Sauerei, die man überhaupt mit einem machen kann.

Olivier: Das hängt auch vom Wetter ab. Im Sommer geht man ins Lister Bad und trifft sich öfter.

Christiane: Es macht viel mehr Spaß, wenn man die Leute (aus der Klasse, d.V.) kennt. Wenn man morgens aufsteht, freut man sich schon.

Jens: Im Praktikum habe ich gemerkt, daß mich der Geselle nicht abkonnte. Da habe ich richtig Sehnsucht nach der Schule gehabt.

Und schließlich, es hat schon gegongt, frage ich noch, was sie von dem Konzept einer Selbstbefragung und Auswertung hielten, anders als im gegebenen Fall, wo ich mehr oder weniger alles vorgegeben hätte.

Die Reaktion war eher positiv, eine Schülerin begrüßt dies ausdrücklich.

Kommentierende Bemerkungen

Ich habe das Gespräch so breit dokumentiert, um die Aussagen für verschiedene Auswertungsinteressen offenzuhalten. Folgende Punkte will ich noch hervorheben:

(1) Das abstrakte Wissen, daß jeder Schüler seine eigene Biographie habe, wird hier für meine Begriffe an manchen Stellen recht plastisch: z.B. wenn Sabine das "Abmustern" als widerwärtig beschreibt, ein Vorgang, der gerade bei Kerstin eher Lust erzeugt, sie kann es eben, "Leute anlavern". - Thorsten ist mit fast 18 der Älteste in der Klasse, seine wilde Disco-Zeit mit "Rumfetzen" ist einem etwas intimeren Umgehen mit Freunden und Freundin gewichen.

(2) Bemerkenswert erscheint mir auch die widersprüchliche Erfahrung mit der schulischen Veranstaltung: Museumsbesuch/Theaterbesuch, es hat zwar "genervt" (was genau, müßte noch erhellet werden!), war aber dann doch wieder "gut", sollte "gemacht werden", hat so etwas wie Initialwirkung z.B. bei Sabine.

(3) Die Aussagen von Yvonne über das Jugendzentrum weisen auf einen häufiger zu machenden Sachverhalt gegenseitiger Verdrängung von Jugendgruppen verschiedener "Kulturen" hin. Wobei es wirklich spannend sein könnte, mit den Schülern der Theorie von Thorsten nachzugehen, daß Schlägereien, daß Gewalt ein Produkt von Langeweile sei.

Es muß "etwas los sein", "neue Leute kennen lernen", der Wunsch nach neuen Reizen, macht auch Kerstins Erklärung für das Abflauen der Besuche bei Mc Donald's einsichtig: "Da war's noch neu. Da hat man gesagt: Also ich war am Samstag bei Mc Donald's. - Ah, Du warst bei Mc Donald's?"

(4) Sicher ist die Aussage von Jens, er habe beim Betriebspraktikum "richtig Sehnsucht nach der Schule" gehabt, wenn er morgens aufgestanden sei, nicht verallgemeinerbar. Was aber deutlich wird, daß die "Klassengemeinschaft" eine für die Schüler wichtige soziale Größe ist, und es spricht einiges dafür, daß gerade auch die "Lebenswelt" als "Unterrichtsgegenstand" in offener Diskussion dazu beitragen kann, den Erfahrungshorizont der Schüler so zu erweitern, daß sie mehr voneinander haben. Die befragte Klasse war, wie erinnerlich, erst neu zusammengestellt worden.

(5) Allerdings ist der Versuch, außerschulische Lebensbereiche der Schüler in den schulischen Alltag hereinzunehmen, nicht unbedenklich. Der Punkt, wo Lehrer und Schüler zu Mitwissern, Mitverantwortlichen werden in Bereichen, die für sie objektiv (z.B. Verstoß gegen Strafbestimmungen) und subjektiv (psychische Überforderung) schwer erträglich sind, dürfte mitunter schnell erreicht sein. Zum anderen besteht aber auch die Gefahr der pädagogischen Eingemeindung. In einem Fachunterricht, der wenig Bezug zur Alltagsrealität der Schüler hat, ist der Schüler in einer Art innerer Emigration in wesentlichen Teilen seiner Persönlichkeit auch geschützt vor den Gefährdungen durch die Schule. Es mag daher gewissermaßen unter dem Blickwinkel der Schule als "totaler Institution" (GOFFMAN) auch tröstlich sein, wenn ein Schüler die Diskussion halb für sich, halb für alle damit beendete, daß er sagte: "Wir haben nicht alles gesagt."

Literatur

BERGER, Hartwig: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt 1974

BOEHNCKE, Heiner/HUMBURG, Jürgen: Schreiben kann jeder. Reinbek 1980

MÖSER, Heinz: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975

REISER, Josef: Kunst. In: E. NYSSSEN (Hrsg.): Unterrichtspraxis in der Hauptschule. Reinbek 1975, S. 179-207

ERNST-REUTER-SCHULE II (Hrsg.): Eigentlich gehe ich gern zur Schule - Es ist nicht gerade schön in der Schule, aber was sein muß, muß sein. Eine 7. Klasse stellt ihre Tagesläufe, Wunschvorstellungen und Beziehungen dar. - material gesamtschule 15

SCHELLER, Ingo: Erfahrungsorientierter Unterricht. Königstein/Ts. 1981

WÜNSCHE, Konrad: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Erweiterte Auflage, Frankfurt 1979

ROLLENSPIEL - EINE MÖGLICHKEIT DES ZUGANGS ZU INSTITUTIONEN

Institutionen erschließen sich dem Außenstehenden nicht ohne weiteres. Vielmehr erweisen sie sich als Geflecht von offenen und verdeckten Beziehungen, die nur zusammengenommen die Gesamtheit ihrer Existenz ausmachen. So ist auch das Handeln von Individuen in Institutionen zum grossen Teil nicht von "offiziellen", sondern von "inoffiziellen" Zielsetzungen beherrscht.

Solchermaßen offene und verdeckte Handlungsorientierungen und Beziehungsstrukturen wollten wir in Fallstudien verschiedener Institutionen (1) - in diesem Fall Jugendschutzstellen und Aufnahmeheime (2) - sichtbar machen. Das Ziel hierbei war, in einer vergleichenden Fallstudie zu Aufschlüssen darüber zu gelangen, inwieweit bestimmte Typen von Einrichtungen günstige bzw. weniger günstige sozialpädagogische Hilfen - in diesem Fall für weggelaufene Kinder und Jugendliche - bereitstellen.

Es wurde hierbei versucht, durch ein vielfältiges Vorgehen ein komplexes Bild der jeweiligen Einrichtung zu bekommen, z.B. durch:

- Sammeln von "Dokumenten" (z.B. Protokolle, Aktennotizen, Hausordnungen, aber auch Tagebuchaufzeichnungen, Briefe, Fotos usw.)
- teilnehmende Beobachtung
- leitfadenstrukturierte Interviews mit Mitarbeitern, Trägervertretern und Jugendlichen
- Erhebung und Sammlung von einrichtungsbezogenen Daten und Statistiken.

Wenn bei einem solchem Ansatz auch die "nicht-offizielle" Seite der Einrichtung zum Tragen kommt (z.B. durch die Möglichkeit in der teilnehmenden Beobachtung des "Gegen-checkens" von Interviewaussagen, durch Tagebuchaufzeichnungen etc.), so sind in der praktischen Untersuchungsarbeit doch Grenzen sichtbar geworden, vor allem bei den mit Jugendlichen geführten Interviews (vgl. Th. WEGNER in diesem Band S.58ff.). Es erwies sich als außerordentlich schwierig, von den Jugendlichen "harte" Aussagen

zu ihrer Sicht der eigenen Situation zu bekommen. Äußerungen waren häufig sehr vage und ambivalent und variierten je nach Situationskontext. Besonders aktuell wurde dieses Problem dann, wenn nach der Einschätzung der aktuellen Situation, insbesondere auch nach der Einschätzung der jeweiligen Einrichtung durch die Jugendlichen gefragt wurde.

Interaktionistische Prämisse

Ein unter solchen Voraussetzungen entworfenes Bild einer Institution ist notwendigerweise unvollständig; es wird der aktiven Rolle, die Jugendliche in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, also auch mit Institutionen, spielen, nicht gerecht. Wenn auch diese aktive Rolle nicht verbal thematisiert wird, so kommt sie doch in bestimmten Handlungen zum Vorschein, so auch im Akt des Weglaufens.

Einen ersten Schritt, Jugendliche nicht nur in ihrer Rolle als Insassen, Klienten, als "Adressaten" sozialpädagogischen Handelns zu begreifen, stellt eine interaktionistische Sichtweise der Prozesse in Institutionen dar. Wir begreifen Institutionen als komplexe soziale Systeme mit je eigenen Rahmenbedingungen, Regeln, typisierten Rollenerwartungen, Bewältigungsmechanismen usw., insgesamt also mit je eigener Struktur und Dynamik (WELLENDORF 1979) (3).

Diesem Verständnis folgend richteten wir unsere Aufmerksamkeit während der Aufenthalte in den verschiedenen Praxisstellen daher vornehmlich auf Interaktionen zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen.

Dies geschah auf dem Hintergrund der folgenden Fragestellungen:

a) In welchen Situationen ergeben sich Kontakte zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen?

- Inhalt und Dauer
- Anlaß (z.B. "abweichendes Verhalten")
- auf wessen Initiative (auch freiwillig/unfreiwillig)
- totale oder partielle Ablehnung der Interaktion durch einen der Partner (z.B. Ignorierung artikulierten Kontaktbedürfnisses)
- Häufigkeit bestimmter Interaktionen

b) Welche Positionen werden von den Beteiligten eingenommen?

- deutlich werdendes Machtgefälle, ggf. Machtdemonstration
- Ausüben von Sanktionen
- Sieger/Verlierer-Verhältnis
- Engagement
- Beziehungsangebote

c) Welche den Interaktionen zugrundeliegenden Handlungsorientierungen werden deutlich? (z.B. auf Seiten der Mitarbeiter: administrativ, therapeutisch usw.)

d) Welche Verhaltensstrategien werden in Bezug auf eine bestimmte Situation eingesetzt?

e) Welche expliziten und impliziten Verhaltensregeln liegen den Interaktionen zugrunde? Wie wird mit ihnen umgegangen?

f) Welche sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdrucksformen sind zu beachten?

Rollenspiel als Medium

An diesem Punkt angelangt, stellt sich die Frage nach dem Medium, das in der Lage ist, die gemachten Erfahrungen in geeigneter Weise aufzunehmen und zu "transportieren". Es gilt hierbei der Anspruch, daß

- die verschlüsselten Lebensentwürfe der Beteiligten angemessen repräsentiert sind,
- das jeweilige "szenische Arrangement" (FÜRSTENAU 1971) einer Institution, die ihr eigene Struktur und Dynamik zum Ausdruck kommt,
- das in Aufzeichnungen vorliegende Material relativ authentischen Charakter hat.

Als ein hier geeignetes Medium hat sich nach unseren Erfahrungen das Rollenspiel erwiesen. Es ist zwar weit verbreitet als pädagogische Methode mit dem Ziel der Reflexion und Veränderung von Verhalten, hat jedoch offensichtlich als Forschungsmethode noch keine sonderliche Bedeu-

tung gewonnen. Nach den bisherigen Erfahrungen lassen sich dabei folgende Funktionen des Rollenspiels im Forschungsprozeß angeben:

1. Das Rollenspiel beinhaltet - subjektiv gebrochen - eine komprimierte Darstellung des Beziehungsgefüges in der jeweiligen Institution. Diese Beziehungsrealität wird subjektiv aufgenommen und szenisch verdichtet. Insofern kann man davon ausgehen, daß hierin bereits die "Totalität" der Institution, zumindest in **Spuren**, repräsentiert ist.
2. Es handelt sich nicht nur um eine komprimierte Darstellung von Realität, sondern auch um einen speziellen Blick (des Forschers) auf diese Realität. Die bisherigen Zugangsweisen werden erweitert, indem zunehmend die subjektiven Dimensionen, die je spezifischen Wahrnehmungsweisen, Einstellungen, Zuschreibungsprozesse, Handlungsorientierungen und Verhaltensregeln der Institutionsmitglieder zum Tragen kommen. Der Blickwinkel des Forschers verändert sich in Richtung auf eine ganzheitliche Betrachtungsweise der Institution: es geht nicht mehr so sehr um einzelne Wenn-Dann-Beziehungen, wie beispielsweise die jeweiligen Effekte einer bestimmten Raumausstattung oder eines bestimmten Erzieher-Verhaltens. Vielmehr konvergieren diese institutionstypischen Details (beispielsweise räumlich-sachliches Arrangement, personelle Voraussetzungen, institutionstypische organisatorische Abläufe, institutionstypische Regeln) in der jeweiligen Beziehungsstruktur und -dynamik der Einrichtung, sie sind sozusagen darin "aufgehoben".
3. Das mittels Videogerät aufgezeichnete Rollenspiel erweitert den Handlungsspielraum der Beteiligten. Dies hat zum einen die unmittelbar praktische Komponente, daß das hier hergestellte Abbild - die Videoaufzeichnung - eine größere Authentizität aufweist als dies mittels anderer Aufzeichnungsmethoden (z.B. unstandardisierte oder standardisierte schriftliche Aufzeichnungen) möglich wäre. Hiermit kann auch Personen, die an der Situation nicht unmittelbar beteiligt waren, ein relativ unmittelbarer "Zugang" ermöglicht werden; es eröffnen sich hierbei fruchtbare Möglichkeiten eines Diskurses. Andererseits ist es möglich, die im Rollenspiel zum Ausdruck gekommenen Inhalte mit den Beteiligten wieder zu bearbeiten - dies sowohl mit den un-

mittelbar Beteiligten des Rollenspiels, als auch mit den mittelbar Beteiligten, die "nur" in Form von Rollen in dem jeweiligen Rollenspiel repräsentiert sind. Auf dieser Grundlage ist ein Diskurs der unmittelbar und mittelbar Beteiligten über den Realitätsgehalt des durchgeführten Rollenspiels möglich.

Ein solcher Diskurs wird dadurch begünstigt, daß sich unterschiedliche Wahrnehmungsweisen, Interpretationen und Interessen begegnen, die sich auf den gleichen, unmittelbar vorliegenden Gegenstand - die Rollenspiel-aufzeichnung - beziehen.

Bestandteil und Ergebnis solcher Diskurse können Vorschläge zu neuen Spielkonfigurationen (Einbeziehung neuer Personen, Personengruppen, Rollentausch) und -variationen (alternative Spielverläufe) sein. Hier ergeben sich natürlich deutliche Annäherungen an die (geläufige) Funktion des Rollenspiels als pädagogische Methode. Unter anderem aus dem Grund, daß es bislang nicht unsere Absicht war, in die sich in den Institutionen vollziehenden Prozesse auch aktiv verändernd einzugreifen, haben wir dazu im Zusammenhang unseres Projektes nur erste Schritte unternommen. Jedoch deuten sich hier über die "pädagogische" Funktion solcher Versuche hinaus auch zusätzliche Erkenntnismöglichkeiten an. Welche neuen Spielvorschläge werden (von wem) gemacht, welche Spielvorschläge setzen sich durch? Hier spielen nicht zuletzt Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse eine Rolle, die die Teilnehmer an die Beziehungen innerhalb einer solchen Institution richten. Neue Spielvarianten eröffnen natürlich auch neue Möglichkeiten eines Diskurses.

Praktische Erfahrungen

Das Vorhaben, Alltagssituationen in Rollenspielen darzustellen, stößt unserer Erfahrung nach auf Hemmschwellen. Aber sind es immer ausschließlich die Hemmschwellen der Jugendlichen, die dabei zum Tragen kommen? Ist es nicht auch die **eigene** wegsozialisierte Spielfreude, die eigenen Unsicherheiten, die als negative Erwartungen auf die Jugendlichen projiziert werden? Jedenfalls erwiesen sich gerade die Vorbereitungsphasen für uns als besonders anstrengend; Widerstand (bei uns und den Jugendlichen) mußte überwunden werden. - Wir gingen dabei so vor, daß wir die Jugendlichen rundheraus fragten, ob sie zu einem bestimmten Tageszeit-

punkt (in der Regel abends) an Spielen in Verbindung mit Videoaufzeichnungen teilnehmen wollten. Darauf folgte in den wenigsten Fällen spontane Zustimmung (allenfalls bei Jugendlichen, die bereits einschlägige Erfahrungen hatten), sondern eher (erwartete?) Skepsis, Äußerungen von Distanz, Unlust, Unsicherheit ("Ich habe keine Lust". "Ich habe schon was anderes vor". "Ich weiß nicht, ob ich das kann".). Es kam nun darauf an, über den Totpunkt (auch unseren!) hinauszukommen. Dazu bot sich meistens eine Gelegenheit. Sei es, daß wir eine Probeszene im Alltag aufnahmen - und die Jugendlichen sich dann schon einmal auf dem Bildschirm erleben konnten -, sei es, daß zu dem angekündigten Zeitpunkt einige Jugendliche erschienen und wir deren erste Einfälle aufgriffen ("Wildwest-Szene", "Rockstar" usw.). Es geriet schließlich etwas in Bewegung. In der Regel machten wir den Vorschlag, irgendeine - von uns inhaltlich nicht weiter definierte - Szene aus dem Alltag der Jugendlichen zu spielen. Dieser Vorschlag fand meistens Zustimmung oder löste sogar Begeisterung aus, die Jugendlichen hatten keine Schwierigkeiten, sich Szenen auszudenken und sie zu gestalten; wir wurden teilweise von ihrer Initiative richtig überrollt.

Im folgenden ein Beispiel, in dem auch die Eigendynamik eines solchen Spiels zum Ausdruck kommt.

Beispiel 1

Die Szene spielt in einem Aufnahmeheim für Mädchen. Es geht um einen Konflikt: In der Einrichtung besteht die Regel, daß die Mädchen (obwohl bis zu 18 Jahre alt) um 22.00 Uhr die gemeinschaftlich benutzten Räume verlassen und sich auf die Zimmer begeben müssen.

Beteiligte: Mitarbeiterin (M)

2 Mädchen (J 1, J 2, J 3)

(die Rolle von J 3 wird vom Verfasser, alle übrigen Rollen von Mädchen gespielt)

Die Mädchen hatten vorher nach eigenen Ideen gespielt (u.a. kurze "Striptease-Szene"), dabei auch selbst die Kamera bedient. Unseren Vorschlag, eine Szene aus dem Alltag in der Einrichtung zu spielen, griffen sie auf, auch die Inhalte bestimmten sie selbst. Dem Verfasser wurde eine Rolle zugewiesen.

M: (kommt zur Tür herein)

J 1: Oh, die kommt auch noch!

J 2: Möchtest du uns auch was verbieten, M?

M: So, Leute, es ist viertel nach 10, ich möchte euch bitten, auf eure Zimmer zu gehen.

J 2: Interessiert mich nicht, ich will nicht. Mach' dich vom Akker, ich hab' keinen Bock, wir sind uns gerade mit J 3 am auseinandersetzen.

M: Paß' mal auf, ich habe keine Lust, daß du in so'nem Ton mit mir sprichst. Ich muß noch ein paar Berichte schreiben und ich habe echt keinen Nerv mehr...

J 2: Ja? Geh' Berichte schreiben!

M: So nicht. Von dir laß' ich mir nichts vorschreiben, du mußt erst mal in mein Alter kommen, Mädchen.

J 2: Puh! So alt wie du aussiehst, kannst du gar nicht mehr werden.

M: Ich würd' mich ein bißchen zusammenreißen, was du sagst.

J 2: Ja, jetzt droh' mir wieder, Ausgangssperre, nicht zum Büdchen, ah, weiß't was ich darauf mache - hier! (ahmt durch Handbewegung Masturbation nach).

M: Unter solchen Umständen **mußt** du deine Konsequenzen ziehen!

J 2: Ja?

M: (Zu den anderen gewandt) Also komm, bitte, ich bitte euch auf eure Zimmer zu gehen.
(...) (J 3 geht)

M: So, mit euch habe ich noch zu reden. (...) Ich würd' sagen, so geht das zwischen - mit uns nicht mehr weiter. Ihr zwei, ihr hakt jetzt echt daneben... (J 1 und J 1 verhalten sich unbeteiligt). Ich würd' sagen, so geht das nicht mehr weiter, ihr zwei... ihr...hakt voll aus.

(J 1 und J 2 wenden sich demonstrativ ab, J 2 singt.)
Ihr müßt mindestens mal'n bißchen denken und 'n bißchen zuhören.

J 1: Mit wem redet die eigentlich?

M: Soviel Bereitschaft müßte man eigentlich mal zeigen, oder? Ich mein', ich bin auch nur'n Mensch ...

J 1,

J 2: Mensch nennst du das?

- J 1: Du bist 'ne Mißgeburt, mehr nicht, eh.
- M: Also, ich weiß nicht, was ihr von mir verlangt, ich versuche jetzt schon in Ruhe, mit euch zu sprechen.
- J 1: Weißt du, was wir von dir verlangen? Daß du dich jetzt endlich vom Acker machst!
- M: Nein, das habe ich euch schon, ich habe euch schon vor fünf Minuten gebeten, auf eure Zimmer zu gehen.
- J 1: Gebeten? Du hast uns gebeten, ja, gebeten (buchstabiert) B - E - T - E - N .
- M: Also, ihr seid mir zu blöd, kommt, geht bitte auf eure Zimmer, ich **muß** noch was schreiben
- J 1,
J 2: Schreib' doch!
- M: Sehr witzig! Da habt ihr aber lange gebraucht, bis ihr das geübt habt, wa? Habt ihr's jetzt?
- J 1: Mach 'n Abgang, Frau!
- M: Nee, ich seh' das nicht ein, warum ... So laß' ich noch überhaupt nicht mit mir reden!
- J 1: Ja, dann geh' doch raus, wenn du ...
- M: ich habe euch eben vor 10 Minuten gebeten ...
- J 1: Und wir haben gesagt, wir gehen nicht!
(...)
- M: Also, mit euch ist kein Gespräch ...
- J 2: Komm, laß 'n Heuwagen vorbei!
(streift M. mit der Hand übers Haar)
- M: o.k., J 1, du hast jetzt deine Konsequenzen gezogen, du kannst jetzt ... Ich werde jetzt telefonieren mit der Polizei und dann fährst du zur Jugendschutzstelle, o.k.?
(provokante Zwischenbemerkungen der beiden Mädchen)
Komm, geht jetzt bitte auf eure Zimmer (greift J 1 am Arm).
- J 1: (wehrt sich) Faß' mich nicht an, du widerliches Monster! Guck mal, Krätze, lauter rote Pickel!
- M: Ja, wenn es so nicht mehr geht, dann schreib' ich in meinen Bericht, daß ihr gestern, heute und morgen, was ihr euch wieder erlaubt habt ... (klopft dabei mit dem Stift auf die Schreibunterlage).
- J 2: Komm, mach' nen Abgang, Frau!

(M wirkt stark verunsichert, hilflos).

Nach dem Ende dieser und einer weiteren Szene legten die Mädchen großen Wert darauf, sich die Aufnahmen zusammen mit den anwesenden Mitarbeitern anzusehen; sie forderten diese sogar ausdrücklich zur Stellungnahme auf. Mit der Einschränkung, daß die Darstellung an einigen Stellen etwas "überspitzt" sei, bejahte der Leiter der Einrichtung den Realitätsgehalt des Rollenspiels. Durch das Spiel war offenbar einiges im gegenseitigen Verhältnis transparent geworden. "Ich habe mich beschissen gefühlt, ich glaube, das wäre kein Beruf für mich" - so der Kommentar des Mädchens, das die Rolle der Mitarbeiterin gespielt hatte. Dennoch - zu einer Veränderung der Beziehungen wäre selbstverständlich wesentlich mehr vonnöten als nur die (einmalige) Aufarbeitung im Spiel: "Es wird morgen doch wieder so sein ..." (Kommentar eines der Mädchen).

Die im Rollenspiel deutlich gewordenen Handlungsverläufe und Konstellationen können nunmehr auf das eingangs dargestellte Raster, mit dessen Hilfe Interaktionen innerhalb einer Institution strukturiert betrachtet wurden, rückbezogen werden. Dabei ergab sich vor allem: Während die Mitarbeiterin in ihrer institutionellen Rolle über Macht und Sanktionsgewalt verfügt (und dies in der dargestellten Sequenz auch zum Ausdruck bringt), wird diese Machtposition von den beiden Mädchen offensichtlich dadurch unterminiert, daß sie sich dem Regelsystem, aufgrund dessen die Ausübung dieser Macht nur gelingen kann, konsequent verweigern.

Fehlt es ihnen an Möglichkeiten, ihre Interessen auf andere Weise angemessen ins Spiel zu bringen, bleibt ihnen womöglich nur das Mittel der Sabotage?

Die Mitarbeiterin signalisiert Gesprächsbereitschaft. Offensichtlich besteht jedoch in der Sache, dem Konfliktgrund, kein Verhandlungsspielraum und wird auch nicht angeboten. Die vorgeblich freundliche Bitte an die Mädchen, auf ihre Zimmer zu gehen, bleibt bloße Form. Schließlich signalisieren auch die Mädchen, daß sie solche Strategien (man könnte sie "institutionalisiertes Rollenspiel" nennen) längst durchschaut haben; sie führen sie ad absurdum, indem sie sie einfach zurückspiegeln. Insgesamt ist die Interaktion von einem Sieg-Niederlage-Verhältnis durch-

zogen, das sich ständig zuspitzt bis zur Entscheidung der Mitarbeiterin, in Ausübung ihres weitestgehenden Sanktionsmittels die Mädchen mit Hilfe der Polizei aus der Einrichtung auszuschließen (= Beziehungsabbruch).

Dies sind vorerst nur einige sehr grobe Interpretationslinien; ein weitergehender Anspruch soll an dieser Stelle auch nicht gestellt werden. Selbstverständlich sind auch andere Rückschlüsse und Interpretationen als die angeführte möglich; zusätzlich ergeben sich - aus der komprimierten Form folgend - zahlreiche Möglichkeiten der Spurensuche im Detail. Auf der Grundlage vorliegenden relativ "authentischen" Materials muß eine solche Vielfalt an Interpretationsmöglichkeiten nicht nur als Beeinträchtigung von Validitäts- und Objektivitätskriterien verstanden werden, sondern auch als Bereicherung einer Diskussion, in deren Verlauf sich möglicherweise erst zeigen wird, welche Betrachtungsweisen unter einem bestimmten Forschungsinteresse angemessen sind.

Um einen Eindruck zu geben, wie verschieden die im Spiel dargestellten Interaktionsformen zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen sein können oder wie sie sich gleichen, soll ein weiteres Beispiel angefügt werden (es handelt sich um ein Aufnahmeheim für männliche Jugendliche mit vorwiegend männlichen Mitarbeitern).

Beispiel 2

Beteiligte: Mitarbeiter (M)

Jugendlicher (J)

(die Rollen werden von Jugendlichen gespielt)

Die Szene spielt im Zimmer eines der Jugendlichen.

J: (liegt auf dem Bett und hört laute Musik)

*M: (kommt herein): Was soll das denn hier?
(dreht die Musik aus)*

J: Eh. Laß' mal die Musik an, eh.

M: Das geht ja wohl nicht, hör mal, ich hab' dir gesagt, wir haben jetzt halb 11, die Musik wird leiser gemacht.

*J: Komm, eh, die Musik bleibt an, eh.
(erhebt sich, schiebt sich an M vorbei, geht zum Gerät und stellt Musik wieder an, legt sich wieder auf's Bett)*

- J: Die Musik bleibt jetzt an, eh.
- M: (stellt Musik wieder ab)
Ich hab gesagt, die wird ausgemacht, und jetzt schläfst du.
- J: Ach komm, tu' dich weg, du Pisser, eh.
- M: Ich bin kein Pisser, sonst hau ich dir eine runter. Damit das klar ist, Junge.
- J: Laß' die Musik an. Tu' dich weg, sonst kriegst du direkt noch was ab, eh ... Penner, eh.
- M: Nacht! (geht aus dem Zimmer)
- J: ... Arschloch, eh, hau ab, du Pisser. (erhebt sich)
Idiot da, eh.
(dreht Musik wieder an, legt sich wieder auf das Bett)
- M: (kommt wieder rein) Es reicht jetzt aber, hör mal, ich hab' gerade gesagt, die Musik wird leiser gemacht!
- J: (springt auf) Die bleibt aber an, eh.
- M: Die bleibt nicht an!
- J: Tu dich weg! (Gerangel)
- M: Geh' schlafen! (Gerangel)
- J: Tu dich weg, eh. (stellt Musik wieder an)
- M: Wenn ich sage, die Musik wird ausgemacht, verdammt noch mal ... (stellt Musik ab)
- J: Wenn ich sag', die bleibt an, dann bleibt die an, eh.
- M: Wir haben jetzt halb 11, du mußt morgen in die Schule. (Gerangel)
- J: Na und? Hab' ich kein Vertrag mit, eh. (Gerangel)
- M: Ab ins Bett, Junge!
(...)
(weiteres Gerangel, Beschimpfungen, M geht hinaus und stellt Strom ab)
(schaut zur Tür hinein) Nacht! Mach' noch einmal die Musik an, dann ist aber was los, dann kannst du im PG schlafen, Polizeigewahrsam.
(...)

Gütekriterien

Wie bereits ausgeführt, bringen Rollenspiele Beziehungsrealität **subjektiv**

gebrochen zum Vorschein. Wenn es daher nicht nur darum geht, die subjektiven Entwürfe, sondern auch ein Stück der Beziehungsrealität zu rekonstruieren, müssen Kontrollen eingeführt werden.

Der Diskurs der mittelbar und unmittelbar Beteiligten bietet einen ersten Ansatzpunkt für eine Gültigkeitsprüfung. In der Praxis werden hier die verschiedenen Interpretationen - mit jeweils bestimmtem Interesse - artikuliert, hinter denen sich reale Strukturen abzeichnen.

Eine weitere Gültigkeitsprüfung wird durch die Gegen-Kontrolle mittels anderer Untersuchungsmethoden, insbesondere der teilnehmenden Beobachtung möglich. Wenn bereits bei der Auswertung der Rollenspiele darauf geachtet wurde, daß der vorherrschenden Tendenz widersprechende Daten nicht verlorengehen, so kann dieses Vorgehen bei Einbezug anderer Untersuchungsmethoden noch einen Schritt weitergetrieben werden, indem versucht wird, widersprechende Daten zu **produzieren**. Ein solches reziprokes Vorgehen würde beispielsweise in Bezug auf eine Rollenspielsituation, in der die Beziehungen zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen als kalt und administrativ geprägt dargestellt werden, vorsehen, im Alltag gezielt nach Situationen suchen, in denen menschlich befriedigende Interaktionen stattfinden.

In Bezug auf die zu erstellende vergleichende Fallstudie verschiedener Institutionen kann davon ausgegangen werden, daß auf dem Hintergrund von

- angemessener Breite und Tiefe der Untersuchung (Einbezug verschiedener Aspekte des Untersuchungsgegenstandes, Methodenvielfalt)
- Produktion widersprechender Daten
- Diskurs in der Forschergruppe
- Rückkopplung mit den Betroffenen

Ergebnisse entstehen, die mehr als subjektiv-zufällig sind.

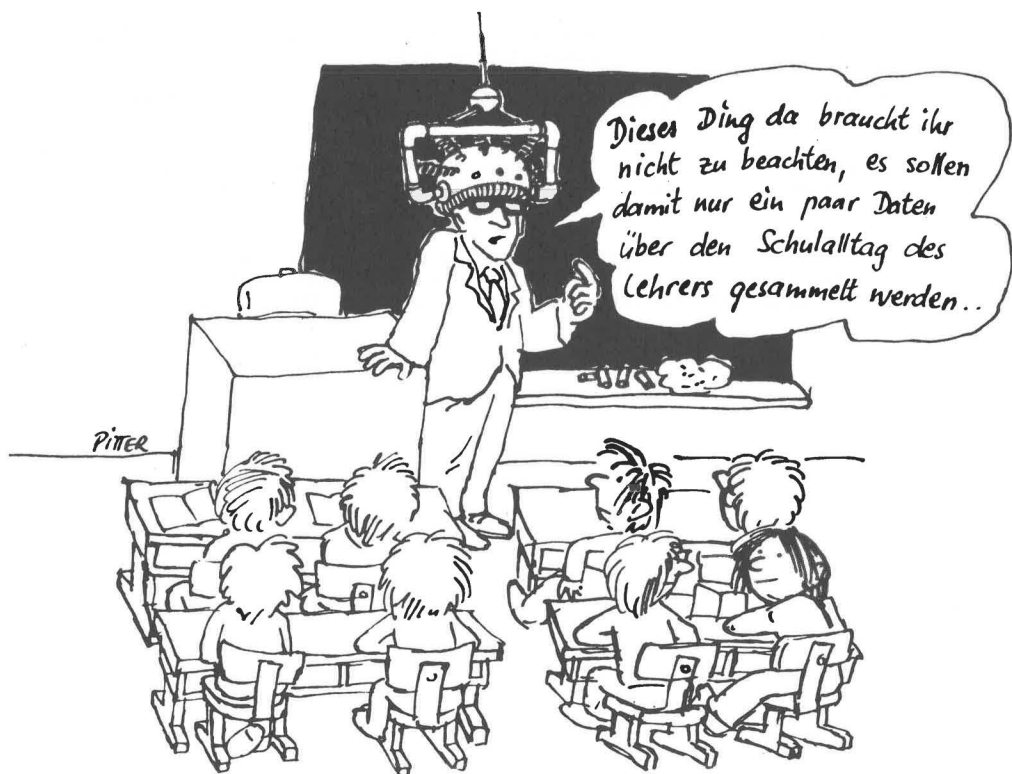
Das Rollenspiel kann einerseits - in Verbindung mit einer entsprechenden Gültigkeitsprüfung - zu Einsichten in die grundlegende Struktur und Dynamik der Beziehungen in einer bestimmten Einrichtung verhelfen. Andererseits bietet es sich an als Quelle von Spuren, die in weiterer Beob-

achtung, neuen Spielen, im Diskurs mit Beteiligten und Forscherkollegen verfolgt werden können.

Literatur

- BITTNER, G/RATSCH, S.: Weglaufen - ein Grund für "geschlossene" Heimerziehung? In: Bundesjugendkuratorium (Hrsg.): Erziehung in geschlossenen Heimen, München 1982, S. 41-51.
- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: DOHNANY, K. von (Hrsg.): Die Schulen der Nation, Düsseldorf/Wien 1971, S. 356-371.
- GOFFMAN, E.: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main 1972.
- GOFFMAN, E.: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt/Main 1971.
- WEGNER, Th.: Abweichendes Verhalten - qualitative Analyse in einem Forschungsprojekt. Manuskript für die Tagung: "Fallstudien in der Pädagogik", 1982.
- WELLENDORF, F.: Sozioanalyse und Beratung pädagogischer Institutionen. Theoretische und methodische Probleme. In: GEISSLER, K.A. (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer. Was Lehrer verändern können, Reinbek 1979

4. FORSCHUNGSPRAXIS II: ERFAHRUNGSDEUTUNG IN FALLSTUDIEN



Hans Brügelmann

FALLSTUDIEN ZWISCHEN ERFAHRUNG UND ERKENNTNIS

Im Mittelpunkt der folgenden Gruppe von Beiträgen stehen Fragen des WIE einer Fallstudie: Wie führt man eine Fallstudie durch, und was bringt sie den Beteiligten? Wie lassen sich **konkrete** Aufgaben mit **bestimmten** Methoden bearbeiten?

Die Arbeitsgruppe diskutierte vorrangig unter dem Gesichtspunkt, wie "Spuren" gesichert und gedeutet werden können. Deutlich wurde herausgearbeitet, daß der Verwendungszweck der Fallstudie zu sehr unterschiedlichen Arbeits- und Darstellungsformen führen kann, ja muß. FRITSCH/RUMPF beispielsweise legen drei Berichte zu Tanzerfahrungen von Studenten vor. Für FRITSCH sind daran zwei Erträge wichtig: Zum einen sollen die Stücke 1 und 2 den Beteiligten sozusagen einen **Spiegel** vorhalten, also die selbst erlebte Situation aus einer anderen Perspektive erfahrbar machen; demgegenüber bietet das Stück 3 eine Art **stellvertretende Erfahrung** eines Betroffenen für andere, die Schwierigkeiten mit ihrem "Tanzkörper" haben. Für RUMPF schließlich steht ein **sozialgeschichtliches Interesse** im Vordergrund: Läßt sich das Problem des zivilisierten Körpers an individuellen Erfahrungen beispielhaft erhellen?

Es ist kein Zufall, daß FRITSCH methodisch auf den externen Beobachter zurückgreift, um die vertraute Situation zu verfremden (Stücke 1 und 2), während sie das zweite Ziel über das Interview als Zugang zur Innenperspektive, die zur Identifikation einlädt, angeht. Das methodische Arrangement der Untersuchung kann für diese beiden Aufgaben einfacher ausfallen als für das RUMPFsche Interesse, eine allgemeine Theorie zu entwerfen. Zur Validierung der Erfahrung ist er auf eine methodische Präzisierung sowohl der Wahrnehmung als auch der Interpretation angewiesen, die er unter dem Stichwort der "optimalen Distanz" sucht. Im zweiten vorgestellten Stück werden deshalb Innen- und Außenperspektive miteinander kontrastiert und verknüpft, im dritten Stück werden Möglichkeiten einer schrittweise dokumentierten Analyse (und die hier nicht abgedruckte Fortsetzung von Interview und Interpretation als schriftlicher Dialog) erprobt.

Dieser experimentelle Umgang mit methodischen Varianten kennzeichnet das Bemühen um eine methodische Disziplinierung der Fallstudie. Ein Risiko der am Besonderen, an Brüchen des Vertrauten interessierten Fallstudie ist die Exotisierung des Selbstverständlichen, wie umgekehrt der theorie-geleitete Forscher leicht blind wird gegenüber der Lebendigkeit und Vielfalt seines Gegenstandes. Ein Beispiel für Ausmaß und Strenge solcher Disziplinierung liefert die Arbeit von PEUKERT, der zwei Stücke aus einem umfangreichen (und methodisch viel variantenreicheren) Bericht (I. BEHNKEN/R. PEUKERT) über die Lebenswelt von Lehrlingen vorlegt: Eine linguistische Rekonstruktion von Umschriften einer Gruppendiskussion (samt detaillierter Regeln für die Erarbeitung solcher "Basisprotokolle" in Anlehnung an die Sprechakttheorie), und zum zweiten die themenorientierte Interpretation ausgewählter "Szenen" aus solchen Gesprächsprotokollen.

Die Diskussion dieser Ausschnitte fordert eine vordergründig widersprüchliche Kritik heraus. Man kann sich darum sorgen, daß Aufwand und Formalisierung dieser Analysen das eigentliche Potential von Fallstudien zerstören, nämlich die lebendige und lebensnahe Vermittlung persönlicher Erfahrung. Man kann jedoch auch die Konkurrenzfähigkeit der Fallstudie gegenüber anderen Erkenntnisweisen bestreiten, wenn der Fall nicht aus weiteren theoretischen Perspektiven analysiert wird. Auch hier schlagen unterschiedliche Verwertungsinteressen in die methodische Kontroverse durch: Betreibt man Fallstudien, um **Erkenntnisziele** empirisch-analytischer Forschung zu erreichen, die diese selbst verfehlt, weil sie die Komplexität des Gegenstandes zu stark vereinfacht? Oder verspricht man sich von Fallstudien Erfahrungen, die andere Untersuchungstraditionen gar nicht interessieren? In dieser Hinsicht muß die Bedeutung der nicht-sprachlichen und der emotionalen Aspekte sozialer Beziehungen besonders hervorgehoben werden. In welchem Maß sie aber überhaupt über eine sprachliche Dokumentation (sei es in den Äußerungen der Betroffenen, sei es im Bericht des Beobachters oder Interpreten) eingefangen werden können, oder ob Fallstudien dafür auf andere Medien (Film o.ä.) angewiesen sind, bleibt umstritten. RÄDERSCHIEDT/RODE/HEINZE berichten über einen hochschuldidaktischen Versuch, der von einer ähnlichen Spannung geprägt ist. Unter dem Anspruch "Praxisforschung" soll Studenten geholfen werden, sich in "Paar-Gesprächen" über ihre Erfahrungen im Studium und deren

biographische Hintergründe zu verständigen. In diesen Gesprächen ist also jeder "Beobachter" zugleich "Beobachteter". Damit wird die Differenzierung der Rollen, die FRITSCH und RUMPF kultivieren, bewußt aufgehoben. Was aber passiert, wenn die soziale Rollentrennung in die Psyche der sich selbst erforschenden Forscher verlagert wird? Ein weiteres Problem: Während RUMPF befürchtet, daß eine "möglichst vollständige Datenaufnahme... blind und unsensibel" macht, wird hier eine umfassende Dokumentation der Gespräche und ihrer Assoziationen angestrebt (allerdings nicht in dem Maße formalisiert wie bei PEUKERT).

Daran knüpft eine grundsätzliche Frage an, die auf den Ertrag solcher Fallstudien zielt: Läßt sich durch eine derart hoch differenzierte Reflexion außerhalb der Ernstsituation überhaupt handlungsbedeutsames Deutungswissen (sozusagen "auf Vorrat") gewinnen? Können Fallstudien ein zureichendes Surrogat für die eigene Erfahrung schaffen, und, wenn ja, unter welchen Bedingungen gelingt das? Es könnte ja sein, daß viele Fallstudien entgegen ihrem eigenen Anspruch (und wie andere Untersuchungsformen) nicht die implizite Erfahrung vermitteln können, die regelhaftes und explizites Wissen ergänzen muß, wenn Erkenntnis verhaltensbestimmend werden soll. Es könnte aber auch sein, daß zukünftige Handlungssituationen auf dem Papier nicht so vorweggenommen werden können, daß die Erfahrung mit diesem zugerichteten Fall auf andere Situationen übertragbar wird, also mehr ist als das "Simile" des stereotypen Fallmusters, von dessen verheerenden Auswirkungen in der juristischen Kasuistik MEYERHESEMANN (s.S.37ff.) berichtet. Forschungspraktisch gefragt: Wie muß eigentlich das Element aussehen, das zwischen Fallbeschreibung einerseits und Handlungsbereitschaft und -fähigkeit der Leser andererseits wirksam vermittelt?

Diese wenigen Bemerkungen werden weder den drei Beiträgen noch der Diskussion in der Arbeitsgruppe der Tagung gerecht. Sie sollen Appetit machen auf die Lektüre der Originalbeiträge und die Aufmerksamkeit auf Probleme ausrichten, die in der Arbeitsgruppe wichtig geworden sind. Darüber hinaus machen sie deutlich, daß es nicht um eine Vereinheitlichung des Fallstudien-Ansatzes geht, sondern um das Erproben methodischer Varianten in unterschiedlich angelegten Vorhaben. Begründung und Kritik einzelner Methoden sind nur sinnvoll, wenn sie die jeweils besonderen

Ziele und Bedingungen der einzelnen Untersuchungen einbeziehen.

Dabei wünsche ich mir für die zukünftige Diskussion über Fallstudien, daß nicht nur über Forschungsmethoden, also die Konkurrenz unterschiedlicher Erfahrungsweisen nachgedacht und gestritten wird. Man muß bei der Kritik an der empirisch-analytischen Forschung nämlich zwei Argumentationsebenen unterscheiden (vgl. BRÜGELMANN 1982; TERHART 1982):

Zum einen geht es um **Fallgeschichten** als persönliche Berichte aus der Alltagserfahrung ("narrative Pädagogik") im Sinne einer Alternative zu expliziter und systematischer Analyse von Daten, die mit standardisierten Verfahren gewonnen und aufbereitet wurden (gleichgültig, ob diese Daten aus einer Repräsentativerhebung oder der Untersuchung eines Einzelfalles stammen);

zum anderen wird statistischen Aussagen über eine größere Stichprobe die **Einzelfallstudie** gegenübergestellt (wobei dann gleichgültig ist, ob es sich um qualitative oder quantitative Daten handelt, ob diese mit geschlossenen oder offenen Instrumenten gewonnen wurden).

Im ersten Fall geht es um das **methodische Verfahren** der Datengewinnung und -verarbeitung, im zweiten Fall um das Untersuchungs**design**. Beide Entscheidungsebenen sind wichtig, aber die zweite ist bisher zu kurz gekommen (vgl. FISCHER 1982 und auch die Beiträge in diesem Band). Zur Forschungslogik kumulativer Einzelfalluntersuchungen habe ich an anderer Stelle (BRÜGELMANN 1983) erste Überlegungen zusammengefaßt. Meinem Eindruck nach treffen sich diese Überlegungen mit Versuchen in der statistisch orientierten Untersuchungstradition, ihre Auswertungsverfahren, aber auch die Untersuchungsplanung, zu differenzieren. Es wäre erfreulich, wenn sich wenigstens in diesem Bereich nicht ein auf Ab- oder gar Ausgrenzung bedachtes Gegeneinander entwickeln würde. Meine Hoffnung (in Abwandlung eines Kinderbuchtitels): Wir können noch viel voneinander lernen.

Literatur

- H. BRÜGELMANN: Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schisma oder -Schizophrenie? In: D. FISCHER (Hrsg): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1982, S. 62-68
- H. BRÜGELMANN: Von Fall zu Fall. Zur Forschungslogik kumulativer Einzel-falluntersuchungen. Bericht No. 3 aus dem Projekt 'Kinder auf dem Weg zur Schrift'. Vervielf. Ms. Universität Bremen 1983 (eingereicht bei: Unterrichtswissenschaft)
- D. FISCHER (Hrsg): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1982
- E. TERHART: Fallgeschichten. Überlegungen im Anschluß an eine Diskussion. In: D. FISCHER, a.a.O. S. 107-115

Ursula Fritsch / Horst Rumpf

AUF SPURENSUCHE IN TANZGESCHICHTEN

L. Wittgenstein: Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen.

Umberto.Eco: Wovon man nicht theoretisch sprechen kann, darüber muß man erzählen.

Zehn Vorsätze und methodische Nachbemerkung

1. Die Menschenkörper in ihrer Bewegungsfähigkeit werden im Prozeß der Zivilisation in bestimmte Gußformen gepreßt. Normale, richtige, gute Bewegungsorten werden privilegiert über bestimmte Prägezentren (Schule, Verkehr, Sport, Arbeitsplatz); andere werden für abseitig, luxuriös, verrückt, unpassend erklärt. Jede Erziehungsgeschichte ist auch eine Geschichte im Aussondern, Umformen, Privilegieren bestimmter Arten, sich zu bewegen.
2. Wenn der Leib der nicht hintergehbare Grund unserer Lebenswelt ist (wie MERLEAU-PONTY, 1966, in immer neuen Bemühungen offenlegt), dann ist die Formierung der Leibbeweglichkeit ein grundlegendes Moment dessen, wie sich die Menschen in ihrer Welt spüren, in welchen Horizonten sie sich ihnen öffnet oder verschließt.
3. Wie kommt man zu Aufmerksamkeiten für dieses schon immer Vorhandene, scheinbar Selbstverständliche? Dadurch, daß man nach Erfahrungen fahndet, in denen sperrige, irritierende, sich nicht der Normalität des Erwarteten ohne weiteres fügende Bewegungen vorkommen.
4. FREUD (1) hat gezeigt, wie die Menschen sich gegen den "Denk- und Realitätszwang", dem sie im Zug des Erwachsenwerdens unterworfen werden, auflehnen - z.B. in Gestalt von Witzen, in denen die archaische Lust am Unsinn, am Verrückten sich noch legitime, kulturapprobierte Kanäle bahnen kann.

Was FREUD für Vorstellungen und Gedanken und Worte zeigt - der Konflikt zwischen rationalisierter Realität und in einem Lustzentrum wurzelndem Unsinnswunsch - das dürfte es auch für Bewegungen, für körperverwurzelte Bewegungsentwürfe geben. Man beobachte die zuneh-

mende Domestizierung jener Kinderbewegungen, die den Erwachsenen als "verrückt", "überflüssig", eben "kindisch" scheinen; im Zug des Heranwachsens werden sie in façon gebracht, ähnlich wie die kindlichen Unsinnssprachen (Zittersprachen, z.B. FREUD, a.a.O., S. 102).

5. Gibt es im Umkreis körperlicher Bewegungen etwas Analoges zum Witz - eine kulturell approbierte Form, in der Regungen des archaischen Lustzentrums von fern spürbar werden, die aber auch manche Züge kindlicher, noch nicht völlig vom Realitätszwang beherrschter Körperregungen, Körperspiele bewahren?

Eine solche Bewegungsfamilie - die dem Trend der Zivilisation gegenüber sperrig bleibt und erratische Züge behalten hat - ist der Tanz. Noch bis in die abgeblaßteste Lehrerrüge ("Tanz nicht so herum!" - "Die sind wie verrückt vor dem Klassenzimmer herumgetanzt") meldet sich das erwachsene Befremden vor dieser unvernünftigen, den Lernforderungen der Schule und der Zivilisation ziemlich entrückten Art, seinen Körper zu führen oder ihm die Zügel schießen zu lassen.

6. Der Realitätszwang, der unsere Körper in bestimmte Bewegungsbahnen drängt, wird wohl dann spürbar, wenn das Tanzen als überraschende, fremde, andersartige Bewegung erfahren wird.
7. Drei Dokumentationen solcher mehr oder minder großen Irritation durch dieses etwas fremdartige Bewegen werden hier vorgelegt - ein Bericht von einem Teilnehmer über eine normale Uni-Lehrveranstaltung in Pädagogik, in der über TANZZEIT nicht mehr nur sitzend diskutiert wurde (Stück 1); ein Bericht von einem Beobachter, der die Gelegenheit hatte, an einer Lehrveranstaltung in einem Sportinstitut "Tanz für Fortgeschrittene" teilzunehmen (Stück 2); ein Interview mit einem Sportlehrer, der als Leichtathlet sportliche Höchstleistungen vollbrachte, aber mit dem Tanzen Probleme hatte (Stück 3).
8. Es geht nicht um Dokumentation im Sinn von Bestandsaufnahme, von möglichst vollständiger Bestandsaufnahme dessen, was in den beiden Lehrveranstaltungen, der Tanzbiographie tatsächlich stattgefunden hat. Dazu wären Fotos, Tonbandprotokolle verschiedener Teilnehmer und Planer unabdingbar.

Es geht um Spurensicherung (im Sinne GINZBURGs) (2a). Der Jäger, der einem Wild auf der Spur ist, dokumentiert nicht den Gesamtbestand aller vorfindlichen Tatsachen in diesem Waldstück - er achtet auf bestimmte Einbuchtungen im Gras, auf einen bestimmten Geruch, bestimmte Schürfungen am Holz. So achten diese drei Skizzen auf bestimmte Abdrücke jener merkwürdigen unpraktischen und unsportiven Körperbewegungen, die wir TANZEN nennen.

Es geht also um zweierlei bei diesem Aufeinanderprall des Tanzens auf Erwartungen von Normalbewegungen: um das Bewußtwerden der normalen, der eingefleischten Bewegungsfamilie und um Aufmerksamkeit für die Beschaffenheit dieses Fremdartigen, das viele Menschen fasziniert, ohne daß sie das vor dem Richterstuhl der kritischen Vernunft zulänglich legitimieren können.

9. Fallgeschichten sind geeignete Medien der Spurensicherung, der Spürsuche, des unverhofften Findens von Spuren im Gewöhnlichen. Sie haben skizzenhafte Züge - sind "illuminativ" (wenn's gut geht) im Sinn von STENHOUSE (2b), "aufschließend", nicht erklärend (STENHOUSE, S. 54). Es geht nicht um Verifikation einer bestimmten Kausalitätshypothese, sondern um "Discovery", wie es GUBA/LINCOLN (3) sagen. Entdeckung in diesem Zusammenhang einer Irritation, in der sich die gesellschaftliche Norm ebenso meldet wie sie angetastet wird. DIEDERICH (4) zitiert KLAGES, der 1967 "Jagd- und Siebforschung" unterscheidet, DIEDERICH meint zurecht, Fallstudien sollten eher Jagdforschung betreiben.

Was wird illuminiert (aufgeschlossen), entdeckt, gejagt? Kein Gegenstand, keine Variable offenbar. Eine Weise, sich in der Welt zu bewegen, sich in ihr zu spüren. Gerade weil sie sich so schwer dingfest machen läßt, lassen sich ihre Spuren in Erfahrungsgeschichten vielleicht noch am ehesten "aufschliessen", um noch einmal STENHOUSE zu zitieren.

Nicht Feststellung eines Zusammenhanges zwischen einzelnen dingfest zu machenden Größen; nicht Taxierung bestimmter Qualitäten (durch Vergleich, durch Bezug zu expliziten Kriterien etwa), sondern auf-

merksam machen: es gibt das. Ein Stoß aus der routinierten Weltwahrnehmung, die einordnet und subsumiert.

TERHART weist, in Erörterung der Sprache bei der Verarbeitung "fallwürdiger Ereignisse", auf BLUMERs Unterscheidung von "definierenden" und "sensibilisierenden" Begriffen hin: "While definitive concepts provide prescription of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look" (5).

10. Dieser sensitivierende, illuminative, spurensichernde, entdeckend-explorative Charakter der Fallgeschichten, in denen Prozesse (subjektive wie gegenständliche) präsentiert werden, dieser Charakter macht sie auch vielfach verwendbar. Konkret: Die Tanzgeschichten können zu verschiedenem dienen: sie können die didaktische Praxis anregen (die hochschuldidaktische im allgemeinen, die tanz- bzw. sportdidaktische im besonderen); sie können die didaktische Reflexion anregen - und einer historisch kritischen Schulforschung Aufmerksamkeitsrichtungen nahelegen (die Isolierung des Bewegungsunterrichts vom "Sitz-Unterricht", die Abtrennung von Bewegungslernen und künstlerisch-literarischen Fächergruppen z.B. und die darin steckenden Vorannahmen; die etablierten Schulqualitäten körperlicher Bewegung; Tanzen als verdrängter Lerninhalt); sie können allgemeinere zivilisationsgeschichtliche Forschungen zur "Geschichte des Körpers" anstoßen, illustrieren, verdeutlichen, jenen Vorgang, den KAMPER (1981) die neuzeitliche "Abstraktion vom Körper" nennt und der von phänomenologisch inspirierten Autoren, wie MERLEAU-PONTY (1966), BUYTENDIJK (1956), E. STRAUS (1956) schon länger, von KAMPER (1981), zur LIPPE (1978) und LORENZER (1981) in jüngster Zeit anvisiert wurde - oft auf hohem theoretischen Niveau, oft ohne die Theorie unterfütternde Spurensuche in täglichen Begebenheiten.

Methodische Nachbemerkung: - Der fremde Blick auf merkwürdige Geschehnisse (Entstehungsbedingungen, Arten der Aufzeichnung und der Durcharbeitung) -

Es stellen sich für den Fahnder, der Tanz als fremdartige Bewegung aufzuspüren sucht und der diese Spur sich und anderen erschließen will, methodische Fragen in zwei Richtungen:

- a) Die nach den Bedingungen und Umständen, unter denen es dazu kommt, daß das Tanzen als befremdend-merkwürdige Bewegung gesehen und empfunden wird;
- b) die nach den Weisen, in denen diese flüchtigen Irritationen im Erfahrungsstrom gefaßt und gedanklich verarbeitet werden, ohne daß sie zum Verschwinden gebracht werden, (etwa durch zu grobe, verdinglichten Fragestellungen und Methoden).

Zu a)

Hier ließen sich ANLÄSSE und UMGEBUNGEN vermuten, die für den heutigen Spurensucher gute Chancen enthielten, daß ihm die Tanzbewegung auffiele, daß er sich also nicht mit routiniertem Blick einordnet, daß sie ihm Züge des UNERWARTETEN (6) annimmt.

ANLÄSSE können sein: Unvermutetes Sehen von Kindern, die sich im Spiel, mit einem Lied vielleicht, drehen; oder der Blick in eine Disco, in der mancher nur desorganisierte monomanische Zuckungen wahrzunehmen geneigt sein könnte; Berichte, Filme von Menschengruppen einer frühen zivilisierten Stufe, in denen der Tanz offensichtlich eine herausragende soziale bzw. kultische Funktion hatte; philologisch-historische Aufmerksamkeit, aber nicht nur sie, kann sich an dem Schicksal entzünden, das die europäische Zivilisation vom späten Mittelalter bis ins achtzehnte Jahrhundert den Hexen und ihren Tänzen zuteil werden ließ; eine gigantische und blutige Abwehrmaßnahme gegen Phantasien, die die offizielle Männer-Kultur zu unterminieren das Zeug hatten - gegen Phantasien, die sich bemerkenswerterweise nachhaltig auch an jenen exzentrischen Bewegungen entzündeten, die man "Hexentanz" nannte; sie müssen so viel gesellschaftlich Bedrohliches enthalten haben, daß Goethe sie in der Walpurgisnacht des Faust I. nur in einer äußerst gezähmten und purgierten Form präsentierte (wie viele von seinen eigenen Hexensabbat-, Hexentanz-Entwürfen er bei der Endveröffentlichung opferte, das hat gerade Albrecht SCHÖNE (7) sehr eindrucksvoll und materialreich gezeigt).

Tanz in ungewohnter UMGEBUNG - das wäre ein anderes Verfahren, den gewohnten und infolgedessen wenig aufmerksamen Blick etwas zögerlich zu machen: Tanz in einer Turnhalle, Tanzen in einer Universitäts-Lehrveranstaltung, in der jedermann nichts anderes erwartet, als daß an Tischen

auf Stühlen sitzende Menschen Worte, Gedanken, Papiere austauschen. Solches beispielsweise wären Realitätsmontagen, in denen diese Bewegungsart auffällig werden könnte.

Natürlich ist zu fragen: auffällig für wen? Die Irritation ist ja so zu erklären, daß bestimmten Menschen, bestimmten Rollenträgern mit bestimmten Mustern der Erfahrungsverarbeitung etwas widerfährt, was sie nicht ohne weiteres einordnen können, wie wir umgangssprachlich sagen. Es gibt vermutlich optimale Distanzen. Stark tanzidentifizierte Tanzkölner und Tanzinsider haben es wohl sehr schwer, den gewohnten Blick zu verrücken und das vertraute Bewegungsphänomen neu zu sehen. Auf andere Art, nämlich durch zu große Distanz, sind möglicherweise Leistungssportler auf diesem Auge blind: sie sehen dann wohl leicht belangloses, unernstes Gehüpfе. Männer und Frauen mit einer verschieden von der Zivilisation gezeichneten Körpersozialisation sind wohl auch verschieden disponiert, im Tanz etwas Erstaunliches und leise Befremdendes wahrzunehmen.

Solche Überlegungen über **SITUATIONEN** (Anlässe und Umgebungen) und **DISPOSITIONEN** sind erforderlich, wenn man Erfahrungen des leisen Befremdens erzeugen will - Erfahrungen, die dazu führen, daß man Geschichten erlebt, erzählt, aufschreibt, bespricht, analysiert, vergleicht, um der Welt die dumpfe Selbstverständlichkeit einen Schritt weit auszutreiben - Erfahrungen also, die einen auf den Weg der SPURENSUCHE im Sinne GINSBURGs bringen.

Zu b)

Wie, mit welchen Mitteln, in welcher Kombination von Mitteln lassen sich solche Spuren sichern? Wie kann man überhaupt dieser Spuren ansichtig werden?

Man kann Menschen ausfragen, in der Annahme, daß sie in ihrer Biographie auf Befremdliches im interessierenden Zusammenhang gestoßen sind, und daß sie sich dieses Befremdliche nicht zu schnell mit Erklärungen zugeschüttet haben. (Dieses Ausfragen von Menschen im Hinblick auf die Tanzbiographie ist geschehen bei Stück 3). Man kann Menschen mit Disponiertheiten, die in der Bandbreite einer günstigen Distanz zu der auszumaachenden Sache liegen, in bestimmte Situationen zu bringen suchen - sei

es als Mitakteur (das war bei Stück 1 der Fall), sei es als Beobachter, der still dabeisitzt (Stück 2). Unter "günstiger Distanz" ist die Mischung zwischen "Vertrautheit" und "Nichtvertrautheit" gemeint, die auf das aufmerken läßt, was dem in überlieferten Hinsichten gebundenen Routinier genauso wenig auffällt wie dem anders fixierten Gleichgültigen. Auf den ersten Blick kann man diese beiden Wege, zu einer Spurensicherung zu kommen, mit den in den Sozialwissenschaften herkömmlichen Begriffen (biographisches) "Interview" bzw. "teilnehmende Beobachtung" belegen - oder auch mit der STENHOUSEschen Formulierung von der "Zeugenvernehmung". Diese eher formalen Kennzeichnungen greifen nicht das Verfremdungsmoment, das in der Spurensicherung und im ersten Aufschreiben die Aufmerksamkeit antreibt. Die methodische Bemühung muß dahin gehen, die Bedingungen für diesen befremdenden Blick jedenfalls nicht zu verschlechtern. Nicht jede Situation, nicht jede Disposition ist geeignet zu der pointierten Aufmerksamkeit auf bestimmte Begebnisse. Es gibt verschiedene Stilformen, in denen solche Spuren gesichert und in etwa festgehalten werden können: Tagebuch-Niederschriften; Gedächtnisprotokolle; Porträts von Situationen, Menschen, Einrichtungen, Entwicklungen; Rezensionen. Diese Stilformen mit einer bestimmten Tradition dürften verschiedene Artikulationsformen der Erfahrung begünstigen. In Interviews wie besonders in Berichten von teilnehmender Beobachtung dürften solche Stilelemente der Aufmerksamkeit wie der Darstellung leicht zu finden sein.

Fazit: Spezifisch pointierte Berichte von Geschehnissen sind auch Niederschlag spezifischer Arrangements bestimmter Menschen in bestimmten Situationen. Den Stilmitteln der Niederschrift könnten Stilmittel der Montage bestimmter Situationen entsprechen.

Man kann also Fallgeschichten als Zeugenaussagen, als Bezeugungen von spezifisch in Situationen verwickelten Menschen verstehen. Sie sind der Spurensuche - hier der Suche nach befremdlichen Zügen einer besonderen Bewegungsart - nur eine erste Annäherung. Sie berichten ja nur von Geschehnissen, in denen sich etwas auf befremdliche Weise abgedrückt hat - in Chiffren; man vergleiche GINZBURGs ausführliche Darstellung spurensuchender Aufmerksamkeit bei MORELLI, FREUD und Sherlock HOLMES (8).

Die Spuren müssen bearbeitet, entziffert werden, sorgsam, stufenweise,

tastend, in großer Behutsamkeit. Und eine Möglichkeit, die weitest verbreitete dieser Art, zu Aufschlüssen zu kommen, ist der Wechsel der Perspektiven. Man fragt andere zu demselben Geschehen, andere, die anders situiert sind. Im Bild gesprochen: das anvisierte Geschehen sucht man auch noch aus anderen Winkeln, mit Scheinwerfern anderer Qualität und Aufhellungskraft auszuleuchten, zu akzentuieren. Ein Zuschauerbericht beispielsweise kann ergänzt werden durch die Perspektive eines (Haupt-) Beteiligten, der den Bericht zuvor gelesen hat - oder auch nicht. Eine solche Kombination von Innen- und Außenperspektive ist in Stück 2 (Tanzstunde) versucht.

Eine andere Möglichkeit ist bei Stück 3 probiert, über den noch unentwickelten Rohcharakter des Interviews zum befremdlichen Tanzen hinauszukommen. Zwei Interviewleser suchen sich, unabhängig voneinander, einen Vers auf die Unruheherde zu machen, die in dieser etwas verstörten Tanzbiographie herumzugeistern scheinen. Der nächste Schritt läge darin, aus beiden Verdeutlichungsbemühungen Anregungen zu einem weiterführenden erneuten Gespräch mit den Interviewten herauszudestillieren. Bei Stück 3 werden also auf eine Innenperspektive im Zug der Ausarbeitung der Geschichte zu einer Studie zwei Außenperspektiven hinzugefügt.

Es zeigt sich dabei, daß es beim Ziel der Spurensicherung und -entzifferung durch Fallgeschichten keineswegs wünschenswert ist, einfach nur möglichst viele Informationen zu beschaffen (d.h. also die Szenen bzw. Biographien möglichst vollständig zu erheben) oder möglichst viele Perspektiven zu erzeugen bzw. auszuforschen. Solche möglichst vollständige Datenaufnahme macht sogar vermutlich blind und unsensibel. Eine erstrebte vollständige Bestandsaufnahme und eine spurensichernde Pointierung der Aufmerksamkeit und der Durcharbeit schließen sich aus. Man kann das leicht bei großen Meistern der spurensichernden Fallforschung zeigen: bei FREUD (man vergleiche die Traumdeutung, das Buch über den Witz, die "Psychopathologie des Alltagslebens") wie in SARTRES Werk über FLAUBERTS Biographie (9) ist zu sehen, wie die pointierende (nicht die inventarisierende) Beschreibung von Situationen und Geschehnissen immer wieder kombiniert wird mit Zusatzperspektiven, die dem sinnlich greifbaren Geschehen Tiefenschärfe geben.

So wenig eine Zeichnung mehr über den gezeichneten Sachverhalt herausbringt, wenn sie möglichst viele Details der sinnlich greifbaren Oberfläche abkonterfeit, so steht es mit Fallgeschichten und ihrer Bearbeitung. Sie haben Züge der Skizze, und eine Skizze dosiert die Aufmerksamkeit und die Darstellung des Vordergrunds im Interesse der Tiefenschärfe. An der spezifischen und überlegten Kombination von Innen- und Außenperspektiven scheint viel zu liegen, wobei das Stück (Tanzstunde) auch komplizierte Überlagerungen zeigt: Die Niederschrift des Besuchers (er war das erste Mal in seinem Leben Zeuge einer so gearteten Lehrstunde) ist in bestimmter Weise distanzierter als es die Niederschrift der in die Situation der Lehrstunde verwickelten Tanzmeisterin sein kann. Er saß ja nur dabei und schaute zu. Andererseits: seine Perspektive ist "inhaltlich" die Perspektive dessen, der sich von einem ihm fremden und recht undurchsichtigen Geschehen schier überrollt sah. Das nahm ihm jene Distanz und Souveränität, über die die Tanzlehrerin aufgrund ihrer Kompetenz und Praxis verfügte. Hier liegt in der Spannung zwischen beiden Perspektiven die Spannung zwischen Laie und Experte, die Spannung zwischen Gast und "Platzhalter". Der Hinweis auf den wünschenswerten Wechsel von Perspektiven (innen-außen) ist also wohl auch noch zu formal und technisch. Es gibt verschiedene Arten von Distanz und Involviertsein. Bestimmte Kombinationen können sich besser als andere eignen, die Spuren als Indikatoren verborgener Größen zu entziffern.

Die Anreicherung der Basismaterialien (= der Geschehnisberichte und des Interviewtextes) könnten die Gefahr der schlechten Subjektivierung mindern. "Dialog mit dem Beschriebenen", Benützung "möglichst flexibler Verarbeitungsmuster und Dokumentationsformen" im "Prozeß der Produktionsform von Geschichten" empfiehlt TERHART (a.a.O. S. 108). Es hat sich gezeigt, daß diese Empfehlung noch zu unspezifisch ist. Vielleicht können bei 'gezielten' Anreicherungen die beiden Qualitätskriterien, die BRÜGELMANN für die Einzelfallforschung und ihre Beschreibung vorschlägt - das Kriterium der Glaubwürdigkeit und der Erkennbarkeit (a.a.O. S. 76-77) - einen Schritt weit erfüllt werden.

Stück 1: Eine Seminarsitzung, die in (Tanz)Bewegung geriet

Seminar "Zeit im Zivilisationsprozeß", Dienstag, 30.6.81. Letzte Sitzung im Semester, Thema: TANZZEIT, vorbereitet von einer Gruppe von Teilnehmern.

Im ebenerdigen Foyer der übliche Druck auf den Knopf, den Aufzug zu holen, dann die tastende Berührung des schwarzen Kreises vor 11 an der Aufzugwand, das Schließen der Tür, ohne daß man etwas dazu tun muß, der flinke Hochtransport des eigenen Körpers in den 11. Stock, während man sich an die Wand lehnt und abwesend auf den Boden guckt. Die paar Meter in den Veranstaltungssaal bringt man irgendwie hinter sich; die Stühle stehen rund, ich setze mich auf den erstbesten, orange Kunststoffstühle in einem homogenen Lehrraum. Die eine Wandseite ist nichts als Fenster (das freilich nirgends zu öffnen ist), wodurch Lichthomogenität im ganzen Raum garantiert ist, der Boden glatt (Linoleum), die Wände glatt (Kunststoff, teilweise bemalt, beschrieben, beschmiert, je nach Einschätzung), die an die Wände gerückten Tische mit glatter weißer Kunststoffoberfläche, matte Begrüßungssignale, diffuse Gegenwartsgefühle. Wer kommt nicht aus einem verwirrten Tag? So sitzen wir denn da, ohne Aufmerksamkeit für die Art des Sitzens. Man parkt seinen Körper halt irgendwo ein. Manche kramen nach Papier, einer hält eine Zeitung vor sich. Eine matte körperliche Präsenz, dieses Herumsitzen, mich erinnert's an ein Wartesaal-Sitzen. Die Körper - sind sie nicht eigentlich überflüssig für den Austausch der Erkenntnisse und Gedanken, der jetzt in diesem Raum anzuheben hat: Als Papiertransporter, als Träger der Schreibhände, als Träger von Mund und Ohren, die die unabdingbaren, sinnlichen Voraussetzungen für den Austausch der unsichtbaren, der universalisierenden, das Hier und Jetzt übersteigenden Gedanken und Erkenntnisse zu sein scheinen.

So sitzen wir da, die Leibgefühle unter der Decke haltend, daß sie nicht stören. Gewöhnt seit dem ersten Schultag vor anderthalb Jahrzehnten in vielen Fällen. Lernkörper, Studiekörper, am besten, man spürt überhaupt nicht, daß es sie gibt, wenn's losgeht. Es gibt nichts zu riechen, zu tasten, gar zum Balancieren oder zum Erkrabbeln. Die Sprecherin der Gruppe, eine Studentin, fängt zu sprechen an: es sei wohl nicht das Wahre, über Tanzzeit nur zu reden und zu diskutieren. Recht unvermittelt bittet sie uns, etwa zwanzig Seminarteilnehmer, aufzustehen und uns in einem halb offenen Kreis genau nach einer von ihr vorgelesenen Vorschrift hinzustellen. "Was wir euch zeigen wollen, kann man nicht in jeder beliebigen Haltung aufnehmen; zu dem Tanz, den wir machen wollen, gehört auch eine Teilnahme, Teilhabe derer, die dabei sind". NUR Zuschauen gibts da nicht, teilhabende Zuschauerhaltung beim Menuett - sie macht es vor,

richtet unsere Stellungen ein: Unterleib straff eingezogen (nicht hängen lassen), Oberleib gestreckt voran, Beine beherrscht gewinkelt, Arme nicht schlaff hängen lassend, auch sie leicht gewinkelt - eine Art Erstarrung. Ich komme mir vor wie eine Figur auf einem Denkmal, zumal auch der Kopf nicht schweifen darf. Reden kommt nicht in Frage, auch Schreiben nicht, die lässige Bein- und Körperhaltung ist uns in Kürze für diese Standbildposition ausgetrieben worden.

Und dann setzt die Musik ein. Das Menuett in dem offenen Halbkreis, in dem Raum also, den wir schaffen durch unsere Positur, beginnt sich zu entfalten. Zwei Frauen und zwei Männer: Hin und Her, ein sorgfältig abgezieltes Schreiten und Wogen, die Menschen, ihre Körper nähern sich einander an, entfernen sich auf eine Weise, die von Geisterhand vorbestimmt scheint, auch von der Musik. Dieses sich Nähern, sich Entfernen spielt in verschiedenen Formen. Quer über Kreuz, längs wird das Tanzfeld ausgemessen. Dabei entstehen verschiedene Nähen und Fernen, verschiedene Intensitäten der Nähe im gemessenen Gehen, Fingerspitzenberührungen, in der Ferne jeweils auch eine Referenz, eine Verbeugung, eine Huldigung, nicht nur Blickkontakt, Fern-Körperkontakt, ein Wink aus der Ferne, streng stilisiert, vorhersehbar - ein Abschied, ein Gruß, ein Anknüpfen. Gerade wenn ich die diffus herumlagernde Körperlichkeit erwäge, in der wir alle uns zuvor auf den Stühlen, nach dem Aufzugtransport, vorgefunden haben, wird diese beherrschte deutliche Körperlichkeit bewußt, in der nichts mehr quabbeliges Ungefähr ist. Sie wird natürlich auch dadurch bewußt, daß wir nicht als gaffende Zuschauer oder als bloß beobachtende Zuschauer mit übergeschlagenen Beinen herumsitzen und uns etwas vorführen lassen, was dann zu diskutieren wäre. Wir sind gespannt.

Und dieses strenge, gemessene, viele Spannungen und Entspannungen schaffende Gefüge ist in Musik getaucht, von Musik beherrscht. Sie durchdringt die Gänge, die Gesten, die Blicke, die Neigungen, die Wendungen. Die Körper sind wie von einem Bann befallen, meine ich, wie verhext. Sie geben sich einem Bann hin, vorhersehbar, deutlich, beherrscht, aber "knisternd" ("Sehr erotisch", sagte ein Teilnehmer, ein Physiklehrer, nachher zum Ganzen, "man spürte es förmlich knistern"). Jetzt, zwischen 18.00 Uhr und 18.30 Uhr: was habe ich da für verschiedene Bewegungen

durchgemacht, was für verschiedene Körper haben diese Bewegungen in mir aktualisiert, in welchen verschiedenen Zeiten war ich präsent - denn diese Tanzzeit hat uns ohne Zweifel aus der Routine, aus der Erwartung, aus der gängigen Befindlichkeit des Studienkörpers im Studierraum, zur Studierzeit herausgehext! Eine gewisse Scham, eine gewisse Peinlichkeit ist in mir jedenfalls präsent; ich vermute, auch in anderen. Die Normalbewegungen, wie ich die in der Öffentlichkeit unserer Zivilisation funktionalen und nicht auffälligen Bewegungen (auf der Straße, am Aufzug, am Arbeitsplatz, im Auto, in Läden) einmal kurzerhand nenne, sind ja nicht einfach zu Nichts geworden. Sie durchströmen uns als erinnerte Vergegenwärtigung. Ihre Normen, vielfach gestützt (die Räume, die Kleider, die Traditionen einer Lehrsituation, die Zeit, die Gewohnheit) melden sich vermutlich in dem komischen Gefühl, in dem sich die Zweifel melden: DARF MAN DENN DAS? GEHT DAS ÜBERHAUPT? IST DAS NICHT KINDISCH, BLAMABEL - ein nachgeäfftes Menuett in einer Lehrveranstaltung?

Als wir unsere Körper zum Hochtransport in den Aufzug stellten, waren sie, für den Aufzug und seine Transportaufgabe, "res extensae", ausge dehnte Materie von einem bestimmten Gewicht, einer bestimmten Form. Für den Aufzug ist es gleich, ob 10 Baumstämme oder 10 Menschenkörper entsprechenden Gewichts und Ausdehnung im Aufzug sind. Als physikalische Körper behandelt uns der Aufzug - und IRGENDWIE STELLEN WIR UNS DARAUF EIN. Andere als die physikalischen Körpereigenschaften lassen wir nicht hervortreten, stellen wir vermutlich mehr und mehr ab, wenn unsere Körper nur in dieser rudimentären Form, in seiner Unterworfenheit unter physikalische Gesetze, beansprucht wird. Diese Gedanken gehen mir durch den Sinn, weil ich ein paar Minuten später so grotesk anders in meinem Körper anwesend zu sein habe.

Dazwischen der Gang vom Aufzug in den Saal: man legt einen Weg zurück, man macht sich zu einem Wegzurücklegungskörper. Das ist ja offenbar ein anderer Körper, eine andere Bewegung, ein anderer Raum, eine andere Zeit gewesen als es die ist, die jetzt durch das Menuett mit seinem strengen, magisch-gebannten Hin und Her heraufgeführt, erzeugt wird. Während die Menuett-Akteure zum wiederholten Mal aneinander vorbeischießen, sich zum wiederholten Mal nobel verbeugen, wird mir deutlich, wie gerade so intensive Wiederholungen einer Bewegung, eines Ganges in unserer Normal-

welt alle Zeichen des Verrückten an sich tragen. Man stelle sich vor, jemand würde viermal von seinem Sitz in Raum 1102 zur Tür des Raums gehen, mit kleinen Variationen vielleicht, und dann immer wieder auf seinen Sitz zurückkehren. So etwas geht allenfalls im Ballett, vielleicht da und dort im Kult bzw. in liturgischen Handlungen, oder auch in bestimmten Kinderspielen - ansonsten kann man es gelegentlich in Gärten und Gängen psychiatrischer Krankenhäuser sehen.

Die Vorbereitungsgruppe beläßt uns nicht in unserer strengen Zuschauerpositur; ein Walzer folgt, wer mag, soll mitmachen. Man denke, eine normale Lehrveranstaltung mit akademischem Thema - und die Leute sollen unvermittelt (ohne die üblichen Aperitifs in Gestalt von Getränken, Kleidern, festlich dekorierten Räumen, herausgehobenen Zeiten, vorhersehbaren Tanz-Anforderungen) miteinander Walzer tanzen! Schön rauscht die Musik durch diese allseits geglättete und homogenisierte Lehrräumlichkeit mit unverkennbar asketischem Zellencharakter. Zuerst so ein langsam rollender Auftakt, so ein BAMBAM-Atemholen, ehe es prächtig, mit Temposteigerung in die vollen geht. Vor mir stehen eine Tänzerin und ein Tänzer. Sie schieben nicht gleich los, sondern bleiben einander gegenüberstehen, etwas lächelnd, etwas raubtierhaft. Ich habe die Vorstellung vom Kaninchen und der Schlange, wie sie da gebannt gegenüberstehen, ein bißchen federnd und sich sozusagen noch nicht anzurühren trauen. Und dann wirbeln sie halt mit den anderen bei der rauschenden Musik.

Geregelt ist die Bewegung auch beim Walzer. Aber keine Variationen der Nähe und der Entfernung, kein sich Anschauen und dann dem Blick Entschwinden. Immer dieselbe Umschlungenheit ohne Augenblicke ineinander, ohne Vorhersehbarkeit, wo man im nächsten Moment ist, eine Art Chaos im Vergleich zum Menuett. Ein Schwindel, ein forcierter Schwindel, in den man sich hineindreht mit dem Partner; eine Art, sich aus der normalen, kritisch-distanzierten Weltwahrnehmung herauszudrehen. Man mobilisiert in sich einen Untergrund, die feststehende Welt, der fixe Körper. Beide werden aus ihrer Halterung gelöst, für Augenblicke jedenfalls, eine Art Erdbeben wird in Gang gesetzt. (Unter welchen Umständen ist dieses Bedürfnis, diese Schwindelkunst entstanden? Das fragt man sich ganz schnell gerade in dieser untypischen Umgebung). Das strenge Tabu des Berührungsvorbots wird mittels des Walzers offenbar aufgehoben. Zwei Menschen,

die noch nie einen Satz zueinander gesagt haben, können sich unvermittelt umeinander drehen, den eigenen immer drohenden Sturz dadurch verhindernd, daß sie sich aneinander halten; ein merkwürdig geregeltes rhythmisiertes Umeinanderfallen, Umeinandertorkeln mit Rauschwirkung, insofern die Umwelt etwas von ihrer Festgegründetheit verliert.

Das waren zwanzig Minuten eines Auftaktes einer Lehrveranstaltung TANZ-ZEIT. Nicht alle haben den Walzer mitgetanzt, aber dreiviertel der Teilnehmer doch.

Das Ungewöhnliche, das Unerwartete - in diesem Raum, bei diesem Anlaß, das hat mich dazu gebracht, diese Erfahrungen aufzuschreiben. Ein Aufeinanderprall, ein Bruch verschiedener Körper, Bewegungen, Zeiten.

Stück 2 Tanzstunde - aus ungewöhnter und eingewöhnter Perspektive

Mit "eingewöhntem" Blick: Zur Situation

Ich unterrichte Tanz in einem Sportinstitut. Diejenigen, die Sportlehrer werden wollen, sind in der Regel selbst begeisterte Sportler, oder genauer: sie sind Turner oder Schwimmer, Spieler oder Leichtathleten. Das scheint selbstverständlich. Tänzer sind sie nicht. Auch das ist (selbst) verständlich. Unsere Bewegungsexperten sind Nicht-Tänzer (wie die meisten Schüler, Studierenden, Lehrer und Wissenschaftler auch), d.h. eine Familie von Bewegungen gehört für Sportstudierende erst einmal nicht dazu. Was ist mit dieser merkwürdigen Bewegungsfamilie?

Ich versuche zu buchstabieren: Tanzen, das heißt aus dem Alltagstrott wie dem Sport-Trott herauszukommen, sich verändern, in anderer Weise bewegen; nicht, um etwas zu erledigen, etwas zu erreichen, etwas zu leisten. Tanzen ist eher: eine Musik im eigenen Bewegen erleben und darstellen, sich selbst als Drehenden, Springenden, Federnden spüren, den Raum gestalten, mit dem Rhythmus spielen, eine innere Bewegung zum Ausdruck bringen.

Was immer für den Einzelnen die 'Verwandlung' ausmacht - wie gelingt es, in solch anderes Bewegen hineinzufinden? Noch dazu in einer Unterrichtsstunde in einer Gymnastikhalle, zu einer festgesetzten Zeit, Freitagnachmittag 15 - 16.30 Uhr oder wann immer die Tanzstunden auf dem Stundenplan stehen. Sportstudierende fragen mich manchmal, was denn Tanzen soll. Dann bin ich ziemlich ratlos, weil die 'vernünftigen' Antworten hier ja wohl keine sind.

Offensichtlich ist es nicht mehr so, wie es BÖHME 1886 in seiner 'Geschichte des Tanzes in Deutschland' schreiben konnte: das Entstehen von Tanz "verdankt man der überquellenden Lebenslust, die nach Ausdruck sucht und ihn bald findet", und wie es ähnlich in TAUBERT's 'Rechtschaffenem Tanzmeister' von 1717 heißt, daß "das Tantzen und Hüpfen bei der Schöpfung von Gott durch den Affect der innerlichen Freude allen Menschen in die wol-regulierte Natur gepflanzt worden sey". Freudentänze mag man heute eventuell noch beim Karneval mit entsprechendem Alkoholkonsum oder - einigermaßen spontan - nach einem wichtigen Tor beim Fußball, viel-

Mit "fremden" Blick: Zur Situation

Ich war eineinhalb Stunden, an einem Freitagnachmittag im Juni 1982, zuschauender Gast in einer Veranstaltung der Tanzlehre für Lehrerstudenten. Wegen ungünstiger äußerer Verhältnisse waren es an diesem Tag nur acht Teilnehmer von sonst etwa zwanzig. Ein schöner Raum im Frankfurter Sportinstitut, Teppichboden, Wandspiegel an der einen Seite, gute Musikanlage, ich schätze, daß er etwa acht Meter breit, zwanzig Meter lang ist. Eine Tanzmeisterin. Die Teilnehmer sind nicht homogen angezogen, bunt gemischt, wie es jedem offenbar am bequemsten wurde, keine Kleidervorschrift also; teils barfuß, teils mit Strümpfen.

Unmöglich und langweilig wäre der Versuch, ein Gesamtbild dieser 1 1/2 Stunden "nachzuzeichnen". Mir fehlen ja alle tanztheoretischen und tanzdidaktischen Grundbegriffe, um auch nur angemessen beschreiben zu können, was da abging. Abgesehen von der Frage, ob hingeschriebene Worte ein Medium sein können, das dieses wortlose Geschehen auch nur entfernt angemessen greifen kann.

Ich schreibe, tags darauf, als tanzdidaktischer Laie, der sich für die Fauna menschlicher Bewegungen, für das Schicksal des Körpers im Zivilisationsprozeß und für die Eigenart künstlich initiiert und arrangierter Lernvorgänge interessiert, einige Beobachtungen hin, die sich an bestimmten Detailerfahrungen, in denen für mich der Tanzgott steckte, entzündeten, Erfahrungen, die mir immer wieder in den Sinn kamen, als ich die Fülle der Eindrücke irgendwie zu ordnen suchte.

Daß es gerade diese Details sind, die sich in mir festgehakt haben - das heißt natürlich nicht, daß sie die "objektiv" (?) wichtigsten, didaktisch bedeutsamsten, im Zentrum der Planung stehenden Züge gewesen wären. Bei Spaziergängen sieht man ja auch manchmal Sträucher, Lichtwirklungen, die der forstwissenschaftlichen Waldaufnahme sicher belanglos vorkommen.

Wenn ich freilich nicht den Verdacht hätte, daß diese Details interessante Spuren für Wichtiges, mir Unbekanntes enthielten, hätte ich sie

leicht auch bei einer unerwarteten Bekanntgabe von 'Hitzefrei' in der Schule zu sehen bekommen. Jene "überquellende Lebenslust" zeigt sich ansonsten kaum mehr. Ist sie nur hermetischer hinter die Regel der Selbstbeherrschung verlegt oder inzwischen für die meisten in der "wol-regulierten Natur" abgestorben? Zumindest steht sie nicht einfach für eine Unterrichtsstunde, Freitag von 15 - 16.30 Uhr abrufbereit zur Verfügung. Viel eher treten bei Studierenden Gefühle wie Unbehagen, Gehemmtsein, Peinlichkeit auf, wenn ich ihnen ungewohnte Rhythmen, Tanzbewegungen, Darstellungsideen zumute. Und: da ist ja so vieles ungewohnt!

Eine innere Verwandlung muß nun wohl nicht Vorbedingung sein, um sich in tänzerischen Bewegungen äußern zu können, sondern umgekehrt mag das Bewegen zur Musik auch eine innere Bewegung und damit eine Tanzstimmung und Tanzhaltung hervorrufen. Doch daran scheitern wir - Lehrende wie Lernende - oft: Schritte und Bewegungen werden irgendwie nachgeahmt oder uninteressiert 'gefunden', ausdruckslos ausgeführt. Die Bewegungen bleiben 'leer', da verwandelt sich nichts. Wie gelingt es also, zum Tanzen zu finden? Trotz der Versuche, uns im Gespräch über die eigenen Bewegungserfahrungen, über gelungene oder mißlungene Tanzerlebnisse, über Hemmungen oder Glücksmomente klarer zu werden, gelingt es uns kaum, dieser andersartigen Weise, mit dem Körper umzugehen, auf die Spur zu kommen.

An diesem halben Ferientag waren wenige gekommen, Sportstudierende, die gerne tanzen. Eine entspannte Atmosphäre also. Wir hatten jemanden hinzugebeten, der einmal aus einer anderen Perspektive unser Tanztreiben anzuschauen vermag und dadurch vielleicht helfen kann, das verrückte Tun in neuer Weise aufzuschließen: H. Rumpf schaut nicht durch die Sportler-Brille, sondern hat als Erziehungswissenschaftler 'Körperlichkeit' ganz anders im Visier.

Zu unserem 'fachlichen' Vorhaben:

Wir hatten schon in der vergangenen Woche eine Musik ("And when I die" von: Blood, Sweat and Tears) angehört, erste Bewegungsmöglichkeiten geprobt, Schrittmaterial gefunden. Heute sollten die Ausdrucksqualität der Musik stärker in das eigene Bewegen übersetzt und an der Ausführung 'gearbeitet' werden, so daß wir zu einer Tanzgestaltung kommen konnten.

* - 123 - *

nicht aufgeschrieben. Also: Eher Spurensicherung als Bestandsaufnahme
und didaktische Analyse.

Die Musik enthält unterschiedliche dynamische Ausprägungen:

- a) eine langgezogene Melodieführung, scheinbar nicht metrisch gebunden (Trompetensoolo)
- b) eine eingehende Melodieführung mit schwingendem Rhythmus
- c) akzentuierte, z.T. synkopierte Rhythmen

Zur 'Übersetzung' dieser Musik sollten sich die Studierenden mit folgenden Bewegungsmotiven auseinandersetzen: zu a): slow-motion, d.h. langsam geführte Bewegungen, zu b): schwingend-kreisende Bewegungen, zu c): gestoppte 'harte' Bewegungen.

Mit "eingewöhntem" Blick: **Der Anfang**

Das Anfangen ist beim Tanzen schwerer als beim Sport. Studierende sagen: dazu muß ich eigentlich in Stimmung sein, dazu gehört eine bestimmte Umgebung, eine bestimmte Atmosphäre, eine Musik, die mir gerade entspricht, denn: ich muß ja "etwas von mir hergeben", ich muß "mich ganz reingeben können", das sei "viel persönlicher als beim Sport". Ich habe schon ganz unterschiedliche Tanzanfänge mit Studierenden ausprobiert, z.B.

- Musik im Sitzen, Liegen, Stehen nur anhören (wie an diesem Freitag)
- "Austoben": wildes Hüpfen, Springen, Laufen zu einer 'fetzigen' Musik
- Sich 'anstecken' lassen von jemanden, der einen Tanz engagiert vorführt (ein Grieche z.B. mit Tänzen aus seiner Heimat, von einem Tanzfilm, der eine fremdartige Folklore präsentiert, z.B. afrikanische Tänze)
- die eigene Lieblingsmusik mitbringen und tänzerisch interpretieren
- erst einmal trommeln: sich mit Rhythmus-Instrumenten selbst eine Tanzweise schaffen
- sich von Materialien, wie Masken, Tücher, Luftballons 'handfest' zum Tanzen anregen lassen
- miteinander reden über eine Gestaltungsidee, etwas aufzeichnen, ausprobieren, festhalten...

Kein Anfang ist eine Garantie, daß **Tanzen** gelingt. Liegend eine 'sphärische' Musik hören, kann zum Eindösen verführen, zum Schwersein und d.h. unbeweglich werden. Und dabei ging es doch darum, die Musik im

Mit "fremden" Blick: Der Anfang

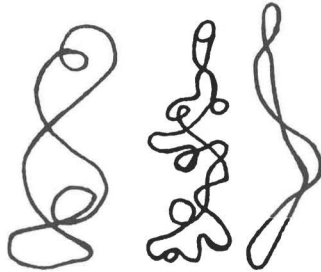
Liegen, auf dem Boden. Liegen, wie Kraut und Rüben durcheinander. Wenn einer zu spät kommt, legt er sich gleich auch irgendwo auf den Boden. Und dazu eine Musik der reinen Präsenz- einen nicht voranbringend in irgendeine Stromschnelle versetzend, sondern kreisend, saugend, fern vertraut, schwebend - ätherisches Auf-der-Stelle-Bleiben. So liegen sie alle da, ruhig, hingestreckt, acht Menschenkörper, weder schlafend bzw, sich ausruhend, noch krank, noch tot - aber ganz still. Welch ein Anfang! Welch eine Ausgangssituation für eine Bewegungsstunde!

Ich denke an mir erinnerliche "Anfänge" von Turn-, von Sportstunden. An die merkwürdige Anfangsgymnastik, Rumpfbeugen, Liegestütz, Armkreisen, Fingerspitzen bei geradem Rücken an die Zehenspitzen.

An das "STILLGESTANDEN" der frühen vierziger Jahre. An muskelmechanische Spezialbewegungen der sich warmlaufenden Fußballer vor dem Einsatz. An das straffe Aufstehen und Sich-Setzen der offiziellen Schulstunden von einst. Am ehesten noch verwandt das stille, konzentrierte und doch lokkere Sitzen vor Beginn der liturgischen Handlung, im Zug der liturgischen Handlung, die beiden Hände locker auf den beiden Oberschenkeln, Kopf etwas zu Boden geneigt. Stille.

Auch hier Stille. Keine Spur von Schießhund-Aufmerksamkeit. Kein Angespanntsein ("wie eine Feder") auf etwas, was durch plötzlich angeforderte Hindernisbewältigung zu erreichen ist. Kein sich Fitmachen für unvor-

eigenen langsam-konzentrierten Bewegungen fühlbar und sichtbar zu machen. LABAN meint: "Tänzerisch begabt ist, wer Eindrücke der Umwelt in körperlich-seelisch-geistiges Spannungsgefühl umsetzt". Ohne dieses Spannungsgefühl gelingt eine langsam geführte Tanzbewegung nicht, vielleicht gar keine Tanzbewegung. Die Bewegungen, die die Studierenden von unten nach oben und umgekehrt ausprobieren sollten, erschöpfen sich also nicht in einem langweiligen Tief, Hoch, Tief... sondern sind eher ein konzentriertes Erspüren von Bewegungsmöglichkeiten für immer neue Raumwege, die nirgends anfangen und nirgends aufzuhören scheinen.



Bildlich etwa so:

(jeder mit seinen eigenen Bewegungsschnörkeln)

Die Konzentration auf den die Bewegung führenden Körperteil zu richten, ist gar nicht so leicht. Wer nicht 'in' seiner Bewegung ist, muß sich ziemlich komisch vorkommen. Dann äußert sich das vielleicht in einem 'Zucken' und 'Hochfuchteln' und einem 'Tasten ins Leere', wie es H. Rumpf wahrgenommen hat. Vielleicht kann sich aber auch der Beobachter mit dem 'fremden Blick' diese Art der Bewegung zu wenig vorstellen: die Bewegungen des Alltags, der Arbeit, des Sports sind immer nach außen gerichtet, haben ein Ziel - eine Tür aufmachen, sich hinsetzen, einen Brief schreiben, eine Kugel stoßen -, die langsamen Tanzbewegungen hingegen 'wollen' nichts als sich selbst. Wer zu wenig Erfahrungen mitbringt, was es heißt, ganz konzentriert in der eigenen Bewegung zu sein, dem kann das langsam geführte Bewegen wohl als unorganisiertes Fuchteln oder hilfloses Tasten von Sehbehinderten erscheinen, weil die Bewegungen ja nirgends ankommen, oder es kann ihm "entrückt" vorkommen, weil sich "Geistesgegenwart"

hergesehene (etwa durch Kommandopfeiffe oder durch Zurufe in Gang gesetzte) Aktionen, Herausforderungen, "Entspannung", "Lockerung" - das sind keine deutlichen Begriffe. Mich erinnert dieses sich Hinlegen (das ist ja eine dramatische Geste, die aufs Ganze geht) und das Hören dieser Sphärenmusik auch an einen Abschied, an ein Abscheiden. Sie scheinen dieser Welt der täglichen Bewegung in irgendeiner Weise den Abschied zu geben. Sie machen sich nicht fiter für bestimmte Segmente derselben, das wäre die übliche Vorbereitung. Sie legen die instrumentelle Bewegungsapparatur (jede Bewegung verfolgt einen rational rechtfertigbaren Zweck) mitsamt ihrer Befehlszentrale still, sie suchen sie leerlaufen zu lassen.

Und sie peilen eine andere Bewegungszentrale an, sie soll sich regen, wenn die andere etwas an Einfluß verliert. Und, die Tanzmeisterin sagt es, sie sollen versuchen, Bewegungen aus dem Liegen heraus zu entwickeln. Nach einer gewissen Phase des ruhig Liegens regt sich dann auch einiges. Die Regungen haben etwas vom Aufwachen, vom allmählichen sich Erheben. Sich erheben, langsam. Eine Gebärde der resurrection - nein, verschiedene Gebärden, verschieden Spielarten, ein Feld der Schlafenden, die sich zu regen beginnen. Eine der Stellen, bei denen ganz verschiedene, individuelle Regungen herauskamen. Ein Zucken mit den Beinen oder ein langsames sich Aufrichten. Ein sich mit den Armen Hochfuchteln. Wenn ich da gelegen hätte, ich glaub', ich hätte meine Extremitäten gar nicht besonders in Bewegung versetzt. Ich hätte mich ganz langsam aufgerichtet, wie alle, in Zeitlupe. Das, der Zeitlupencharakter, ist neben dem Aufstehen meine andere Assoziation. Tastende Bewegungen, ins Leere (fast als wären sie blind, die Leute). Obwohl es gar nicht nötig ist zu tasten - alles ist hell, der Boden ist stabil. So ganz und gar fremd und schokkierend ist diese Art sich zu bewegen, wenn man sich die Bewegungsformen auf der Straße, also gleich nebenan, vergegenwärtigt. Oder die in der Klinik, in der Uni, im Kaufhof, auf dem Bahnhof.

Hier ein fast entrücktes Bemühen, eine Übung, langsam zu werden, langsam zu verschwinden und wieder aufzutauchen. Eine Übung ganz gegen den üblichen Lerntrend, der auf zupackende geistesgegenwärtige Fitneß aus ist. Diese zögerlichen Langsambewegungen (das ist eine sehr schlechte Kennzeichnung, weil sie die Qualität wieder nur nach der Geschwindigkeit, nicht nach der Intensität zu charakterisieren erlaubt; als wäre die

üblicherweise in beherrschten, schnellen und zielgerichteten Bewegungen äußert.

Bewegungsverläufe

Vielleicht läßt sich das, was wir tänzerisch herausbringen wollten, zeichnerisch besser verdeutlichen als mit Worten erklären. Die Bewegungsfolge, die H. Rumpf meint, war zuerst ein eher gymnastisches Armschwingen und -kreisen.

So etwa



Man kann sich in dieser Weise 'einschwingen' und die Umwelt vergessen; auch ein schönes Gefühl. Aber bei dieser Musik ging unser Versuch dahin, die Bewegung stärker zu dynamisieren und damit auch zu profilieren.

Das sieht dann
vielleicht so aus:



Schließlich waren bei der 'härteren', synkopierten Musik präzise Bewegungen mit plötzlichen Stops zu verbinden, d.h. die Bewegung wird angehalten in kurzen Posen. Wieder ist es wichtig, ein Spannungsgefühl dafür zu entwickeln, d.h. sehr intensiv im Körper zu sein.



Nichtschnelligkeit das Entscheidende!) muten mich besonders fern an, weil sie so konzentriert kommen - und nicht schläfrig oder gelangweilt.

Der Gegner, gegen den es geht

Die Militärs kämpfen seit geraumer Zeit gegen die Schlawfrheit, das Schlappschwänzige, den Körper als Mehlsack. Zackig, sofort bereit, jede Fiber hochgespannt - die Parade, der Vorbeimarsch.

Die Turner, die Sportler haben einen ähnlichen Feind: dem Körper ist das Schwammige auszutreiben, das "Lahme", sagte man in meiner Kindheit. "Drahtig" sind die Sportler, "zackig" die Militärs.

Und was war in der besagten Tanz-Lehrstunde? Was waren da die Fehler, die Schwächen, an deren Überwindung gearbeitet wurde? Da war eine Bewegungsfolge, ich bin außerstande sie zu beschreiben, bei allen ganz schön "da". Sie machen es alle ganz harmonisch, für mein Gefühl (mit Musik, versteht sich). Die Tanzmeisterin sagte: "Ist ja ganz schön so, nur noch ein bißchen zu sehr tralala. Keine Spannung. Wer hat 'ne Idee, daß wir ein bißchen davon reinkriegen können..."? Verschiedenes wurde probiert: Unterbrechung, zeitweise Verlagerung der Bewegungsfolge von den oberen auf die mittleren Körperpartien. So wurde es probiert und schließlich getanzt. Aus der etwas langweilig-harmlosen Bewegung wurde etwas anderes, etwas "Interessantes", in diesem Fall durch zeitweise Verlagerung...

Auch an einer anderen Stelle ist mir das aufgefallen: da war eine Bewegung mit Oberkörper und Armen ganz gut einstudiert. Aber die Tanzmeisterin war noch nicht glücklich. Etwas zu glatt, zu unprofilert, so ähnlich sagte sie. Es geht alles so ineinander über, ohne daß man es merkt. Dem Sinn nach monierte sie so etwas wie "Bewegungsbrei", diffuse Bewegungssequenzen also, bei denen die Bewegungen ineinander verschwimmen. Ohne Haltepunkte, Zwischenräume, Tempounterschiede, deutliche Intensitätsunterschiede, spürbare Verlagerungen. Und auf solches ist sie scharf. Ein Abschnitt, eine Bewegungsfigur ist deutlich zu Ende. Eine andere fängt an, mit eigenem Intensitätsprofil. Die Arbeit ist nicht eine zugunsten Zackigkeit oder Drahtigkeit - es ist eine Arbeit an der Artikulation. Es hört mal was auf, es fängt mal was an - und die beiden verschiedenartigen Bewegungen ihrerseits haben bestimmte Akzente, Intensi-

Das 'Sich-Verwandeln' wird subjektiv als Spaß am Tanzen empfunden. Wann fängt der Spaß an? Bei denjenigen, die nicht einfach drauflostanzen und sich wohlfühlen dabei (bei wem ist das schon noch so?), sondern die mehr oder weniger mühsam das Tanzen lernen? Das ist eine Frage nach dem Tanz-Ganzen, denn sie entscheidet darüber, ob man (die zukünftigen Lehrer) diese verrückte Bewegungs-Familie für sich und andere (die Schüler) zuläßt oder sie eben lieber links liegen läßt. Der Spaß hängt - wie überall - sehr am Können. Dabei scheint mir das Tanzen-Können weniger eine Frage der Technik als des "körperlich-seelisch-geistigen Spannungsgedehls" zu sein, das LABAN für die Ausbildung eines "tänzerischen Sinns" für unverzichtbar hält. Er sagt schon von seiner Zeit (1920 in "Die Welt des Tänzers"): "Dieser tänzerische Sinn ist heute, da er nicht genügend geübt wird, sehr verkümmert". Wieviel weiter ist ein solcher Verkümmierungsprozeß inzwischen fortgeschritten? Den tänzerischen Sinn auszubilden und damit Spaß am Tanzen zu gewinnen, stelle ich mir in verschiedenen Aneignungsmöglichkeiten vor. Zuerst einmal: in einen Rhythmus finden, sich einschwingen, innerlich loslassen können. Dann auch: Tanzmotive, Bewegungsfiguren, -schritte, -kombinationen unterscheiden können, sich zu eigen machen. Und dabei schließlich immer mehr: dynamische Unterschiede spüren, also einen Bewegungsausdruck finden, ein Körperbewußtsein entwickeln für tänzerisches Nach- oder Selbst-Gestalten. Das ist das **Stören**: ein bißchen mehr Körperbewußtsein, mehr tänzerischen Sinn entwickeln.

Verrückte und normale Bewegungen -

Wie normal sind Bewegungsfolgen der Art: - am Frühstückstisch sitzen, - ins Auto steigen, im Auto sitzen mit wenigen gezielten Handgriffen und Fußdruckbewegungen, wieder aussteigen, - den Fahrstuhl-Knopf drücken, einsteigen, hochfahren, aussteigen, - sich in einen Seminar-Raum setzen, sitzen, sitzen, sitzen - wieder zurück zum Fahrstuhl - neuer Seminar-Raum: sitzen... Bibliothek: sitzen, Cafeteria : sitzen - irgendwann wieder ins Auto steigen, sitzen...?

oder: - aus dem Auto aussteigen, sich umziehen und in eine Halle begehen - dort 'trainieren', z.B. 5 Runden laufen, Kniebeugen, Liegestütze, 'sit-ups', dann: an Stangen, Kästen, Ringen kunstvoll herumwirbeln, sich

tätsfolgen. Ich bin überrascht, wie schnell die acht das verstehen, merken - und wie schnell das nunmehr etwas läppisch wirkende Verschleifen der Bewegungsfiguren weggearbeitet wird. Wie bei einer guten Skizze oder Karikatur - wenige Striche, viele spannungsreiche Zwischenräume.

Ich frage mich, was das für eine Lebendigkeit ist, die sich da meldet. Man läßt sich, mit Lust und Freude offenbar, **stören**, im trägen sich Treibenlassen, im bloß Gekonnten. Beim ersten Beispiel: im bloßen Tralala, das sozusagen von selbst abläuft. Man legt die Bewegungsregion zeitweise nach unten. Eine künstliche Erschwerung, wenn man so will. Das schafft Spannung, das eher Erwartete tritt nicht ein, die Bewegung kriegt unerwartete Anteile, Stromschnellen. Und Rasanz. Die gymnastischen Züge werden transzendiert. Und diese Spannung, Intensität ist was ganz anderes als die Zackigkeit und Drahtigkeit der etablierten Körperschulung von Militär und Sport. Deutlichkeit, Artikulation, Intensitätswechsel, Zwischenräume, Anfang und Ende - das sind einige private Bemühungen, mir einen Vers auf diesen Bewegungskosmos zu machen, der ja wie ein erratischer Block innerhalb der von der Zivilisation geforderten Bewegungsformen liegt. Was ist das Verrückte an diesen Tanzbewegungen, was mich tatsächlich verrückt anmutet? Verrückt, wenn man den instrumentalen oder sportiven Sinn der Normalbewegung ins Auge faßt.

Einerseits sind diese Bewegungen so abgezirkelt, so sorgfältig, so deutlich, mit Ernst und Konzentration durchgeführt, alle Aufmerksamkeit des Akteurs spürbar aufbrauchend.

Andererseits sind sie so irre, weil ja keine Gegenstände, keine bewältigbaren Aufgaben, keine rational auszuweisenden Zwecke (wozu auch Gesundheitszuwachs oder Trainingsnotwendigkeiten im Hinblick auf Sportfolge gehören) vorhanden sind, die diese Intensität und Genauigkeit irgendwie rechtfertigen könnten - ich argumentiere von unseren eingefleischten Erwartungen aus.

Verrückt würden diese Bewegungen auf dem Platz vor der Kirche 200 Meter weiter wirken. Der Funke, der da zum Glimmen gebracht wird, hat offenbar mit dem Rhythmus zu tun, der da in die Glieder fährt. Kein Plan, keine Begriffe werden zuvor mitgeteilt - die dann in Bewegung umgesetzt werden

verbiegen, verdrehen, kopfüber/kopfunter Kunststücke vollbringen - sich duschen gehen, umziehen, ins Auto steigen...?

*

Wie behält man Tanzfolgen? Wie behalte **ich** Tanzfolgen? Auch wie ein Gedicht, vor allem am Anfang, dann aber auch wie beim Schwung mit der Schaukel: im Körper, ich entwickle ein Gefühl, einen 'Sinn' für eine Figur, eine Schwungfolge, eine Schrittvariation, für Übergänge... Und da ist ja die Musik, man hört doch, was kommt (wenn man die Musik parallel interpretiert). Das Behalten im Tanz hat wohl mehrere Facetten: das Bewegungsgefühl, ein 'Körpererinnern', das Musikhören, das Bewußtsein...

Ich sehe immer wieder, daß Männer es mit dieser Art 'Behalten' besonders schwer haben. Drei Schritte vor, einer zur Seite z.B. - das erscheint dann als schwierig, vor allem, wenn man es kombiniert z.B. mit 2 Schritten vor, 2 Schritten zurück, oder rückwärts anfängt statt vorwärts... Und das stimmt ja wohl auch: warum soll man denn so willkürlich Bewegungsmuster auf dem Boden gehen. Da ist ein richtiger 100-m-Lauf oder ein gezieltes Dribbling mit dem Basketball zum Korb doch etwas anderes, da weiß man, warum man's macht, wohin man will, was es soll.

Mit H. Rumpf's Blick wird deutlicher, was sich mir eher als individuelle Barriere von Sportstudierenden zeigte: wie sehr unter dem zivilisatorischen Druck eine Bewegungsformierung stattgefunden hat, die das nach außen gerichtete Handeln mit der zweckgerichteten zielbestimmten Bewegung, dem beherrschten disziplinierten Körper bevorzugte gegenüber einem expressiven Bewegen, das die Ausdrucksweise selbst meint, nicht ein Ergebnis, das sich dem rhythmisch-dynamischen Spiel mit Bewegungsmöglichkeiten öffnet als ein Gegenwärtig-Sein und Darin-Bleiben-Wollen, nicht eine Ausrichtung auf zu Erledigendes ist. Verständlicher wohl, daß Körper - zumal Sportkörper - mit dieser zivilisatorischen Zurichtung es außerordentlich schwer haben, sich gegen ihre Aus-Rüstung zu verhalten. Und auch, daß die, die es wollen und versuchen, gewissermaßen behindert sind, dann umso stärker, je massiver die Rüstung ist, die sie erworben haben.

sollen, die Bewegung wird von der Musik über das ansteckende, inspirierende Medium der Tanzmeisterin direkt überspielt. Deshalb sind alle vom kognitiven Lernen abgeleiteten Lehrformen so ganz ungeeignet. Mir fällt auf, wie oft die Tanzmeisterin den Rhythmus vormacht, vorsummt - dieser Rhythmus ist dasjenige, das in die Glieder fährt, aus ihm ist etwas zu machen, er formt sich seine Körper, die restliche Musik, füllt ihn gewissermaßen auf. Und manchmal gab es interessante Übergänge: Von der Übung, vom Vormachen, vom wiederholten Probieren ins "richtige Tanzen", da wurde es ernst, da war nicht mehr Probe, sondern Aufführung, da warf sich auch die Tanzmeisterin in die Stromschnellen rein, da waren sie alle ein bißchen weg, und doch hochkonzentriert.

Und ich hab mich immer gefragt: wie können die nur die Bewegungsfolge behalten? Behalten sie die etwa so, wie ich zum Beispiel ein Gedicht behalte? Viele rätselhafte Geschehnisse. Wo kommt das alles her? Was rührt sich darin? Wie bedeutungsvoll ist es für normale Menschen inmitten unserer technischen Zivilisation?

Stück 3 Entzifferungsversuche zu einer Tanzbiographie

(D. war erfolgreicher Leichtathlet, Lehrer und ist jetzt in der Sportlehrer-Ausbildung tätig)

Die Erzählung von D. über seine Tanzerfahrungen

Frage: Was bedeutet Tanz für Dich auf Grund Deiner Erfahrungen?

D: (1) Tanz ist eine Möglichkeit, mit Mädchen in Kontakt zu kommen. Ich war als Schüler in einem Internat mit nur Jungen. Tanz war da eine Chance, Mädchen überhaupt kennenzulernen. Ich erinnere mich als mich das erste Mal ein Kamerad zum Tanzen mitgenommen hat. Das war zur Kirmes, und ich wollte auch mit. Dann aber war da so eine Barriere, und ich saß den ganzen Abend und wollte nicht auffordern. Die Barriere war mein Nicht-Tanzen-Können. Das habe ich unheimlich empfunden. Tanz war für mich damals halt Rumdrehen mit Jemandem in bestimmten Formen, wie Walzer und Foxtrott. Und meine Angst war, daß ich möglicherweise an ein Mädchen gerate, die mir gut gefällt, und die sagt dann: ach du meine Güte, der kann ja gar nicht tanzen. Und dann überstehe ich zwar den ersten Tanz, kriege danach aber einen Korb. In dem Moment habe ich unheimlich gespürt, wie man - wenn man Kontakt haben will - unheimlich abhängig ist, ob man tanzen kann. Ich glaube, daß ich dieses Problem immer noch bis heute mit mir rumschlepe, daß ich die gleiche Angst habe, daß ich zwar inzwischen viel gelernt habe, aber dennoch gar nicht selbst weiß, kann ich eigentlich tanzen. Ich habe deshalb auch wohl nie so richtig Spaß daran gefunden.

Ein erster Entzifferungsversuch: sich das Erzählte verständlich machen durch Nacherzählen

D. war als Schüler in einem Internat. Nur Jungen, keine Mädchen. Die erste Äußerung auf die Frage nach den eigenen Tanzerfahrungen: "Tanz ist eine Möglichkeit, mit Mädchen in Kontakt zu kommen". Mädchen müssen Schülern eines Jungen-Internats besonders geheimnisvoll, interessant, bedeutsam erscheinen. Von einem Mädchen, das einem gefällt, nicht abgelehnt, sondern angenommen zu werden, bedeutet diesen Jungen sicher viel. Vielleicht mehr, als es sonst bedeutet - und es ist doch immer bedeutsam, von einem wichtigen Menschen angenommen zu werden.

Tanz ist wohl eines der wenigen, vielleicht das **einzige** Mittel dieser Jungen, Mädchen überhaupt zu begegnen. Doch Tanz ist gleichzeitig ein Kommunikationsmedium mit eigenen Gesetzmäßigkeiten, Bewegungsmustern, Verhaltensstandards. Als D. das erste Mal mit einem Kameraden zum Kir-

mestanz geht, kennt er sich in diesem Medium nicht aus; es ist gewissermaßen eine fremde Sprache, die da gesprochen wird, und noch dazu eine, die das eigene Ungenügen körperlich sofort sichtbar, einer Partnerin sofort spürbar macht. Verständlich, daß er eine Barriere empfindet und den ganzen Abend nicht wagt aufzufordern. "Meine Angst war, daß ich möglicherweise an ein Mädchen gerate, die mir gut gefällt, und die sagt dann: 'Ach, du meine Güte, der kann ja gar nicht tanzen'. **Und dann überstehe ich zwar den ersten Tanz, kriege danach aber einen Korb**". Daß das Tanzen Spaß machen könnte, steht erst gar nicht zur Debatte. Vor solcher Möglichkeit türmt sich unüberwindlich das Problem, von 'ihr' abgelehnt zu werden.

So ähnlich würden vielleicht viele Männer von der ersten Tanzbegegnung erzählen können, zumal wenn sie ohne jegliche Vermittlung (Tanzschule) einer Gesellschafts-Tanzsituation ausgesetzt wären. Und heute würden die Männer wohl darüber lachen, denn diese Zeiten sind ja überstanden. D. lacht nicht: "In dem Moment habe ich unheimlich gespürt, wie man - wenn man Kontakt haben will - unheimlich abhängig ist, ob man tanzen kann. Ich glaube, **daß ich dieses Problem immer noch bis heute mit mir rumschleppe**, daß ich die gleiche Angst habe..." Die eher übliche Anfangsunsicherheit beim Tanzen ist hier nicht überstanden, sie begleitet D. bis heute. Zweimal gebraucht er "unheimlich"; eine Bekräftigungsformel, aber vielleicht nicht nur. Unheimlich kann einem schon scheinen, wenn die gewünschte, vielleicht ersehnte Kontaktaufnahme von einem Vermögen abhängt, das einem selbst gar nicht greifbar ist. Die Erfahrung von damals scheint tief zu sitzen, da hat sich etwas eingegraben, was bis heute irgendwie bedeutsam geblieben ist. Er fährt fort, "daß ich zwar inzwischen viel gelernt habe, aber dennoch gar nicht selbst weiß, kann ich eigentlich tanzen". Er ist sich seiner selbst nicht sicher in diesem mit heikler Kontaktaufnahme verbundenen Tanzfeld.

- (2) *Es kommt noch ein zweites Moment hinzu, was mir den Tanz unangenehm macht. Die Tänze, die ich dann nämlich lernte, waren vor allem solche, bei denen man sich unheimlich viel drehen mußte. Und diese Drehungen haben bei mir immer Schwindelgefühl ausgelöst, auch heute ist das noch so, obwohl ich heute natürlich auch weiß, daß ich gar nicht drehend tanzen müßte.*

D. kommt auf einen zweiten Grund, warum ihm der Tanz unangenehm ist:

"Die Tänze, die ich dann nämlich lernte, waren vor allem solche, bei denen man sich unheimlich viel drehen mußte. **Und diese Drehungen haben bei mir immer Schwindelgefühl ausgelöst...**" Er betont das 'immer' fast aggressiv, so als will er sagen: nun bemühte ich mich schon, den Erwartungen gerecht zu werden, und da verursachen diese Tänze nichts anderes als Schwindelgefühl. Mir kommen bei 'Drehen' und 'Schwindelgefühl' Erinnerungen: als Kinder haben wir uns manchmal mit ausgebreiteten Armen so lange gedreht, bis wir hinfielen, und dann sauste die Welt wie ein wilder Kreisel in unserem Kopf weiter herum. Das war ein herrliches Gefühl, davon konnten wir kaum genug bekommen. Heute würde ich das nicht mehr mögen. Ein Walzer allerdings, der leichten Schwindel hervorruft, wenn man so richtig 'drin' ist, macht mir auch heute noch Spaß. D. verbindet das viele Drehen (wieder) mit 'unheimlich'. Gewiß, die Orientierung geht verloren, man scheint nicht mehr ruhig auf dem Boden zu stehen, sondern in einen unberechenbaren Trudel zu geraten. Ob ein Schwindelgefühl eher Genuß oder eher Unbehagen hervorruft, hängt vielleicht auch mit der Art der erlernten (Selbst-)Beherrschung zusammen, dem Maß des verinnerlichten Zwangs, ja nicht 'den Kopf zu verlieren'.

D. spricht nun nicht nur vom Walzer, sondern generalisiert seine Wahrnehmungen vom vielen Drehen und dem damit verbundenen Schwindelgefühl auf **alle** Tänze, die er damals lernte (von den Gesellschaftstänzen ist der Walzer der einzige Drehtanz) und offensichtlich sogar auf Tanzen schlechthin: "auch heute ist das noch so, obwohl ich heute natürlich auch weiß, daß ich gar nicht drehend tanzen müßte". Heißt das: auch heute tritt das Schwindelgefühl auf, **weil** er sich beim Tanzen ständig dreht, obwohl er nicht müßte oder heißt es: es tritt auf, **obwohl** er sich gar nicht dreht, oder sogar: **bevor** er überhaupt anfängt zu tanzen, also: schon die Vorstellung 'Tanz' erzeugt Schwindelgefühle?

Tanzen scheint ihm 'an sich' den sicheren Boden unter den Füßen zu entziehen. Hängt sein Schwindelgefühl beim Tanz auch damit zusammen, daß es gewissermaßen einen körperlichen Ausdruck bildet für die Angst, nicht angenommen zu werden? Und dann muß man vielleicht weiter fragen: wieviel festen Untergrund bringt er in Bezug auf diesen leichtverletzbaren Punkt im eigenen Seelenleben eigentlich mit, damals, als er mit der ersten Tanzsituation konfrontiert war?

- (3) Eine Merkwürdigkeit muß ich bei mir selbst beobachten: wenn ich unvorbereitet in eine Gruppe gerate, wo plötzlich spontan getanzt wird, dann kann ich auch mitmachen. Aber sowie das auf dem Programm steht, dann blockt es bei mir ab.

Dazu habe ich auch ein gutes Beispiel: wir hatten Abtanz-Ball von meiner Tochter Islin, und Du kennst das ja, da geht man mit feinen Kleidern und so etepetete hin, und da hatte ich tagelang vorher ein ungutes Gefühl, und ich war später unheimlich froh, als der Abend vorüber war. Am Abend selbst war ich nur froh, wenn die Programm machten, Ballett-Einlage und ähnliches. Ja, und dann kamen auch wir dran, und ich mußte ja. Und das war schon schlimm. Das war vorher schon programmiert als schlimm.

Das Gegenbeispiel: einmal beim Skikurs, da wurde abends ganz spontan getanzt, und da habe ich auch den ganzen Abend mitgetanzt - da war ich sogar der Letzte, der mittanzte. Das waren Tänze, bei denen man auch ohne Partner getanzt hat, oder in spontanen Groß-Gruppen und, was ich glaube, was eben wichtig ist, man war nicht auf eine bestimmte Partnerin fixiert und mußte auch keine Pflichttänze machen.

Er wundert sich über sich selbst: es gibt Tanzsituationen, in denen die bisher beschriebenen Probleme gar nicht auftreten: wenn spontan getanzt wird wie beim Skikurs, da kann er mitmachen, **"da war ich sogar der Letzte, der mittanzte"** (!), und er gibt selbst eine Erläuterung für diese merkwürdige Veränderung: "Das waren Tänze, bei denen man auch ohne Partner getanzt hat, ...man war nicht auf eine bestimmte Partnerin fixiert". Ich habe den Eindruck, dann ist er wie befreit, dann treten scheinbar auch keine Schwindelgefühle auf, dann hat er Spaß daran und tanzt bis zum Schluß mit (was und wie tanzt er eigentlich dann?).

Das Unbehagen kommt jedoch immer wieder hoch, wenn er vorher weiß, daß ein Tanzabend bevorsteht (Abschlußball der Tochter). **"Das war schon vorher als schlimm programmiert"**. Ein Hinweis, daß da gewissermaßen etwas ohne sein Zutun, automatisch in ihm abläuft. Dieses (Angst-)Programm läßt sich kaum ausschalten, aber unter zwei Bedingungen offensichtlich umgehen: wenn sich die Tanzsituation plötzlich ergibt (sie ist da, bevor Angstvorstellungen sich entfalten können), und wenn man ohne Partner tanzt. So scheint es, als gäbe es für D. heute zwei völlig verschiedene Tanzsituationen: der einprogrammierte, angstbesetzte Partnertanz und der partnerlose, durchaus lustvolle, spontane Tanz.

- (4) *Was ich für mich selbst sehe, ist, daß ich mich nicht wirklich frei nach Musik bewegen kann. Ich hätte da unheimlich Hemmungen, aus mir herauszugehen. Es ist ganz verrückt, ich habe eigentlich viel mit Musik zu tun, und ich habe mir sogar ganz früher gewünscht, Tänzer, also Ballett-Tänzer zu werden. Ich habe viel Musikempfinden und hatte so Wachträume, auch ein Tänzer zu sein. Auch Pantomimen haben mich fasziniert, wie man sich doch mit dem Körper ausdrücken kann - und ich wußte, ich konnte mich doch bewegen, ich konnte springen und drehen und so...*

"Ganz früher" hat er sich **"gewünscht, Tänzer, also Ballettänzer** zu werden. Ich habe viel Musikempfinden und hatte so Wachträume, auch ein Tänzer zu sein". Welch überraschende 'Ausgrabung' nach dem bisherigen! Ein Kind, das offenbar alles mitbringt: Liebe zur Musik, große Bewegungsfähigkeit, "ich wußte, ich konnte mich doch bewegen, ich konnte springen und drehen und so..." und eine besondere Lust, sich mit dem Körper auszudrücken, auch pantomimisch. Ich stelle mir vor, dieses Kind hat sich zu Hause springend und tanzend nach einer Radiomusik bewegt, vielleicht heimlich vor dem Spiegel Tanzfiguren und kleine Pantomimen probiert, in Wachträumen daran gefeilt, sie weiterentwickelt und hat soviel Spaß daran, daß es das Tanzen zum Beruf machen will. Für einen Jungen immerhin ein außergewöhnlicher Wunsch, Ballettänzer zu werden. Was ist diesem Kind widerfahren, daß sich ein Tanz-Angst-Programm in ihm festsetzen konnte? Und daß D. heute selbst bezüglich des partnerlosen, spontanen Tanzes für sich sieht, "daß ich mich nicht wirklich frei nach Musik bewegen kann. Ich hätte da unheimlich Hemmungen, aus mir herauszugehen". Irgendwann ist die Lust des Kindes, sich in Bewegung auszudrücken, verstört worden. Ist er vielleicht durch Auslachen, Verbote, Unverständnis zurückgestoßen worden, oder fehlte viel grundsätzlicher eine soziale Umgebung, die ihm Sicherheit gab, aus sich herauszugehen?

- (5) *Bei meinem Sport ist es so, daß mich die Frage fasziniert: wie kann ich meinen Körper nach bestimmten Normen strapazieren, wie weit geht das? Ich versuche, meinen Körper so weit zu bringen, daß er über diese Norm geht oder wenigstens erreicht. Ich wollte wissen, was ich mit meinem Körper diesbezüglich machen kann. Vor allem war das in meinen aktiven Lauf-Zeiten. Und da wußte ich auch, ich kann das. Mein Körper gibt etwas her, das habe ich ja auch erfahren. Ich wollte etwas mit dem Körper erreichen, Dazugehören, Ansehen, bis dahin, daß ich damals geglaubt habe: über den Sport sieht man die Welt. Beim Laufen hatte ich das Gefühl, mein Körper trägt mich, Wille und Körper sind eins.*

Dem bewegungsbegabten Jugendlichen bietet sich ein anderes Bewegungsfeld an: der Sport (wann ist er zum Sport gekommen, wodurch?) "Ich wollte etwas mit dem Körper erreichen, Dazugehören, Ansehen." Hier findet er mit der Leichtathletik einen Bereich, bei dem er dazugehört, angesehen ist, wenn er als Einzelner eine Höchstleistung vollbringt. Die Frage fasziniert ihn nun, wie er seinen Körper so weit bringen kann, daß er eine bestimmte Norm - die jeweilige Bestzeit, Bestweite, Besthöhe - überbietet, zumindest erreicht. Wieviel Training, wieviel Mühe, Zeit und Disziplin kostet das! Davon sagt er nichts. Er wußte: "Ich kann das. Mein Körper gibt etwas her". Er erfährt sich als erfolgreich. Sein Körper ist jetzt wie ein funktionierendes Gegenüber, das gehorcht, dem man etwas abverlangt und dem er gewissermaßen fasziniert zuschaut: "Wie weit geht das"? Hier kommt kein "unheimlich". Dem Sport ist er nicht hilflos ausgeliefert. Hier geht es nicht darum, sich auszudrücken, sondern sich zusammenzunehmen, nicht aus sich herauszugehen, sondern etwas aus dem Körper herauszuholen. Mit seinem eigenen Willen kann er den Körper so lenken, daß er zu Erfolg und Ansehen gelangt. Eine abstrakte, indirekte Form des Angenommenwerdens hat er erreicht. Dabei ist offensichtlich - so wie er es beschreibt - eine Art Spaltung zwischen sich und dem Körper vollzogen. Die Spaltung wird dann sichtbar, wenn er sagt: "Beim Laufen hatte ich das Gefühl, mein Körper trägt mich, Wille und Körper sind eins". Gerade weil es sich um zweierlei zu handeln scheint (wie bei Pferd und Reiter: "mein Körper trägt mich"), erlebt er die Übereinstimmung von Wille und Körper als etwas Bemerkenswertes.

- (6) *Beim Tanz ist das umgedreht: mit meinem Körper konnte ich mich tänzerisch nicht einbringen, da hat er mir sozusagen nicht gehorcht, obwohl ich das zunächst genauso gern gewollt hätte wie beim Sport. Und Überwindungen waren dann teilweise möglich über Personen. Wenn man beispielsweise eine Freundin hatte, die akzeptierte, daß man kein guter Tänzer ist, dann war das Problem nicht so schlimm. Beim Tanz hat mein Körper gewissermaßen abseits gestanden. Die erste Tanzbegegnung damals auf der Kirmes, da mußte ich das erste Mal meinen Körper einsetzen, und da hat mir dieses Nicht-Verfügen-Können über den Körper diesen Streich gespielt. Und das war so schlimm.*

Die Übereinstimmung von Wille und Körper ist für ihn bedeutsam im Hinblick darauf, daß er die bittere Erfahrung eines Getrenntseins vom eigenen Körper aus den für ihn so dramatischen Partner-Tanzsituationen mitbringt: "mit meinem Körper konnte ich mich tänzerisch nicht einbringen,

da hat er mir sozusagen nicht gehorcht... Beim Tanz hat mein Körper gewissermaßen abseits gestanden". Und er erinnert an dieser Stelle wieder die zuerst beschriebene Erfahrung: "da mußte ich das erste Mal meinen Körper einsetzen, und da hat mir dieses Nicht-Verfügen-Können über den Körper einen Streich gespielt. Und das war so schlimm".

Und das war so schlimm. Ich grübele, wieso er darunter so hat leiden können. Hatte er nicht die Möglichkeit zu sagen, hier werden halt bestimmte Tanzformen gebraucht, die ich noch nicht kenne, die muß ich erstmal lernen? Offensichtlich doch nicht. Das war nicht mit Lernen und nicht mit dem Willen zu machen. Der eigene Körper schien einfach 'fehl am Platz'. Zum Tanzen gehörte scheinbar ein anderer Körper, als er ihn hatte, als er inzwischen geworden war: Zu einem männlichen Körper, der vielleicht vor allem gelernt hatte, sich nicht gehen zu lassen, nicht zu weinen, ein 'ganzer Kerl' zu sein. Dieser Körper 'gehört' jetzt nicht, wo es gilt, wieder loszulassen, sich zu öffnen. Wieweit außerdem ein 'Abseits'-gestellt-Werden und damit aus der Kommunikation mit der/den wichtigen Bezugspersonen ausgeschaltet zu sein (z.B. in ein Internat gegeben worden zu sein) als leidvolle Mitgift hier eine Rolle spielt, läßt sich aus dem Interview nicht sagen. Hier wird nur spürbar, wie 'aufgeladen' die Tanzerinnerungen sind.

(7) Im Tanz kommt noch hinzu, daß ich immer als Herr der Führende, also letztlich der Verantwortliche sein mußte, und das bei Partnerinnen, die viel besser tanzen konnten. Das heißt, Du mußt nicht nur tanzen können, Du mußt auch noch führen können. Das war auch in der Tanzstunde so unangenehm. Da habe ich meine Unfertigkeit so besonders gespürt.

Da ist ja eigentlich was Paradoxes drin: ich weiß, daß man über das Tanzen bei Frauen Chancen, also Kontakt-Chancen hat. Ich hätte ja jetzt eigentlich hergehen können und tanzen lernen können, und das habe ich aber nicht fertiggebracht. Ich weiß nie warum.

Die Gesellschaftstanz-Praxis macht es einem Mann, der beim Tanzen nicht sehr sicher ist, wirklich nicht leicht: der Herr muß: "auch noch führen können". Und D. fährt fort: "Das war auch in der Tanzstunde so unangenehm". Aha, er hat also einmal eine Tanzstunde besucht. (Wann, wie lange?). Hatte er jetzt - endlich - eine Lernmöglichkeit, sich diese spezifische Gesellschaftstanz-Sprache anzueignen, sicherer zu werden? Er sagt

ohne weitere Ergänzungen: "Da habe ich meine Unfertigkeit so besonders gespürt. Hatte er (wieder) keine Chance? Verhinderte er sie selbst? Empfund er sich wieder die ganze Zeit als abseits stehend? Oder hat er sich dem Kurs vielleicht gleich wieder entzogen, um sich der Angst gar nicht erst auszusetzen? Hat er sich also gar nicht auf ein Lernen eingelassen? Es scheint so. Denn es heißt im folgenden: **"Ich hätte ja jetzt eigentlich hergehen können und tanzen lernen können und das habe ich aber nicht fertiggebracht"**. Da war offensichtlich eine Barriere. Das Nicht-Lernen empfindet er selbst als paradox: "Ich weiß, daß man über das Tanzen bei Frauen Chancen, also Kontakt-Chancen hat", dennoch geht er nicht hin, um es zu lernen. Er setzt hinzu: "Ich weiß nie warum". Was meint er mit "nie"? Hat er schon oft versucht, den Grund dieses Nicht-Lernens zu erforschen und das niemals geschafft? Oder will er vielmehr den Grund auch in Zukunft gar nicht so genau wissen? Wenn es doch so ist, daß er beim Tanzen schmerzlich erfahren hat, nicht dazugehören, wenn ihn die Angst bis heute verfolgt, von einer wichtigen Partnerin nicht angenommen zu werden (und wenn das vielleicht sogar tiefer mit Ablehnungsängsten des Kindes zusammenhängt), dann ist leicht vorstellbar, daß er sich innerlich schon vor Beginn und damit auch in jeder Bewegung verkrampft. Und wenn gelingendes Tanzen auf der anderen Seite bedeutet, loszulassen, aus sich herauszugehen, wie es als Ahnung aus der Kinderzeit ja in ihm steckt, muß er spüren, wie wenig Tanzformen-Lernen bei ihm zum Erfolg führen kann. Eine wohl inzwischen zur Gewohnheit gewordene Zurückhaltung von freiem Bewegungsausdruck, eine gewisse 'Panzerung' läßt sich nicht durch Tanzformen-Lernen überwinden. An eine solche Panzerung aber heranzugehen wäre sicherlich zu schmerzlich.

(8) *Mir fällt noch ein anderes Erlebnis ein. Das war 2 Jahre später nach dem ersten Unternehmen auf der Kirmes. Da habe ich in Mainz eine volle Fastnacht von Samstag bis Aschermittwoch mitgemacht. Und da ist man ganz viel unter Masken gewesen. Aber selbst unter der Maske habe ich mich nicht getraut, andere Maskenträgerinnen zum Tanz aufzufordern. Trotzdem habe ich getanzt, weil man im Fasching ja aufgefordert wird, aber eben merkwürdigerweise nie von der gleichen. Das war möglicherweise noch mal ein Punkt, der mir das Tanzen verleidet hat, weil die ja wohl alle meine Unfertigkeit gespürt haben. Ich war als Tänzer uninteressant. Ich habe dann sogar Körbe gegeben, um zu verhindern, daß ich wieder fallengelassen werde.*

D. erinnert ein Tanzerlebnis, das die erste Kirmes-Erfahrung wiederholt:

2 Jahre später ist er in Mainz von Samstag bis Aschermittwoch "eine volle Fastnacht mit dabei". "Aber selbst unter der Maske" traut er sich nicht aufzufordern. Selbst unter der Maske ist er als Person nicht sicher vor Entlarvung. Sie reicht nicht aus, um ihn vor der Blamage, als schlechter Tänzer erkannt zu werden, zu schützen.

Ich frage mich: ist Fasching nicht eine Situation, in der das verrückte, ausgelassene Treiben alles zuläßt - Gekonntes und Ungekonntes, einfaches Herumhopsen, ein bißchen Schunkeln, mit einem Partner am Platz hin- und herwiegen? Sicherlich. Auf der anderen Seite aber ist die Fastnachtssituation noch einmal eine Steigerung des Verrückten, Wilden, Unberechenbaren im Vergleich zum einfachen Kirmes-Tanz, der doch schon schwindelig macht. Sie verlangt wohl nicht so sehr Gekonntes, aber ein Aus-sich-Herausgehen, ein Sich-Hineinwerfen in besonderem Maße.

D. kann hier nicht auffordern - immerhin: er bleibt bis zum Aschermittwoch dabei und läßt sich, zunächst jedenfalls, auffordern. Er setzt sich also, wenn auch in passiver Haltung, dem bedrohlich - faszinierenden Tanzen aus. Er wird auch von Mädchen aufgefordert, "aber eben merkwürdigerweise nie von der gleichen." Merkwürdigerweise? Wenn ich als Frau schon den Mut habe, aufzufordern - trotz Fasching ist das **gegen** die rigiden Gesellschaftstanz-Gesetze - erwarte ich eigentlich, daß mich der Partner nun seinerseits auffordert. Tut er es nicht, liegt es nahe, das als Ablehnung zu interpretieren. Selbst wenn er mir gut gefällt, werde ich ihn nicht noch ein zweites Mal auffordern. D. bezieht dieses Verhalten jedoch auf **sein** Versagen, "weil die ja wohl wieder alle meine Unfertigkeit gespürt haben. ich war als Tänzer uninteressant". Die Scham vor der Offenbarung seiner 'Unfertigkeit' und der damit verbundenen Befürchtung, abgelehnt werden zu müssen, bringt ihn dazu, nun seinerseits 'Körbe' zu geben, "um zu verhindern, **daß ich wieder fallengelassen werde**". 'Wieder fallengelassen werden' - das ist die Andeutung einer wiederholten Ohnmachtserfahrung. Zum Fallengelassenwerden gehört irgendwie auch ein vorangegangenes Aufgehobensein. Als verletzbares, unsicheres, tatsächlich unfertiges Wesen, als Kind, ist das Aufgehobensein lebenswichtig, ein Fallengelassenwerden geradezu vernichtend. Daß das Tanzen mit seinem Auffordern, Nichtauffordern, Körbe-Geben und -Bekommen in dieser dramatischen Weise erlebt wird, heißt doch, daß es irgendwie ähnlich

die eigene Person verletzbar, unfertig erscheinen läßt. Es ist nicht nur, daß man die Schritte nicht so gut kann, man selbst steht zur Disposition. Deshalb ist ein Nicht-aufgefordert-Werden so bedrohlich. D.'s Körbe scheinen das schließlich aufgerichtete Schutzschild gegen solcherart Vernichtungsanschlüge zu sein.

- (9) *Wenn ich so nachdenke, ist es schon merkwürdig. Ich habe in meiner 1. Staatsexamens-Arbeit das Thema "Musik und Bewegung" genommen. Ich habe das Thema unheimlich wichtig gefunden und die Arbeit mords-engagiert geschrieben. In der Arbeit ging es vor allem darum, daß Musik und Bewegung nicht als Formproblem verstanden werden, sondern als Expression, als Umsetzung von Musik in Bewegung. Das hängt wohl mit meinem frühen Wunsch zusammen, selbst Tänzer zu werden, im Alter von so 13, 14. Da konnte ich schon Klavier spielen und habe auch angefangen, Geige zu lernen.*

Ich habe mich dann mords-engagiert in diesem Bereich, habe selber Musikinstrumente gebaut, z.B. ein Xylophon. In der Schule habe ich als Lehrer auch viel Musik mit den Kindern gemacht, aber nicht Tanz, weil ich selber eben nicht viel konnte. In mir selbst war weiter die Barriere; dabei waren in unserer Schule (Tagesheimschule) besonders gute Bedingungen. Wir haben sogar eine Kinderoper einstudiert und viele Sachen mit Musik gemacht.

Wie tief vergraben sind bei D. die allerersten Tanz- und Tänzerwünsche nach jenen deprimierenden späteren Tanzerfahrungen? In seinem Lehrer-Examen wählt er als Thema seiner Arbeit: "Musik und Bewegung", "nicht als Formproblem..., sondern als Expression", und er meint selbst ein bißchen verwundert: "Das hängt wohl mit meinem früheren Wunsch zusammen, selbst Tänzer zu werden, im Alter von so 13, 14" (Früher Wunsch? Ihm erscheint das wohl nur als "ganz früher", weil er da noch ein anderer war?). Seinen Schulkindern will er etwas ermöglichen, offiziell in der Institution Schule, was ihm als junger Mensch unmöglich gemacht wurde. Er will sich noch einmal damit - gerade mit der Legitimierung dieses Bereiches - auseinandersetzen. "Ich habe das Thema unheimlich wichtig gefunden und die Arbeit mords-engagiert geschrieben". An der Möglichkeit zur freien Bewegungs-Expression muß er also noch einmal arbeiten, wenigstens gedanklich etwas abarbeiten, was ihm in seiner Männer-Körper-Erziehung widerfahren ist.

- (10) *Tanzsituationen haben mir dann manchmal Spaß gemacht, wenn diese Anschmiegetänze kamen und man sich gegenseitig darauf eingelassen hat. Da konnte man seinen Körper wieder*

einbringen, aber da spielte die Bewegung dann kaum noch eine Rolle. Das waren die ganz langsamen Schleicher, da hat man sich zum Teil nur auf der Stelle hin- und hergewiegt. Man hat seinen eigenen Körper und den der Partnerin gespürt als angenehm entspannt. Es war spannend bei einer unbekannten Partnerin, ob es gelang, daß sie und wie sie zurückreagierte.

Als letztes (!) berichtet D. noch von einer Art Tanzerfahrung, in der das den Gesellschaftstanz kennzeichnende erotische Annäherungsspiel auch ihm möglich ist: bei den "langsamen Schleichern". Da muß er sich nicht in den seltsamen Formen des Gesellschaftstanzes präsentieren, bei denen er "sich nicht einbringen" kann, "da hat man sich zum Teil nur auf der Stelle hin- und hergewiegt". Das kann er dann durchaus genießen und sich auch einbringen. Er scheint das jedoch als Ausnahmesituation zu empfinden. Das 'eigentliche' Tanzen ist das wohl nicht, denn "da spielte die Bewegung dann kaum noch eine Rolle".

Ein zweiter Entzifferungsversuch: Über das (Nach)Erzählte zu neuen Fragen kommen

D.'s Tanzkarriere ist keine glückliche, sie ist eher leidvoll: er weiß irgendwie um die Lusterlebnisse, die zum Tanzen gehören können - die Lust, sich mit dem Körper auszudrücken, zu einer Musik zu "springen und drehen und so", also ein spezifisches **BEWEGUNG**Serlebnis zu genießen und dann die Lust, mit einem Mädchen in Kontakt kommen zu können, eine erotische Spannung im gemeinsamen Tanzen zu spüren, also ein spezifisches **BEGEGNUNG**Serlebnis zu erfahren - aber wie bei Tantalus sind solche Erlebnismöglichkeiten scheinbar greifbar und dennoch nicht für ihn erreichbar. Inzwischen kennt er zwar auch Tanzsituationen, in denen er entweder das eine oder das andere zumindest ansatzweise für sich verwirklichen kann: das **BEWEGUNG**Serlebnis im spontanen Tanzen beim Skikurs **ohne Partner(zwang)** und ohne Schrittfestlegungen, das **BEGEGNUNG**Serlebnis in "Anschmiegetänzen" quasi **ohne Tanzbewegung** - das 'richtige' Tanzen jedoch bleibt ihm verschlossen. Und wieviel Versagens-Erfahrungen sind vorausgegangen, die selbst diese - gewissermaßen rudimentären - Tanzmöglichkeiten noch belasten!

Worin liegen oder lagen die Barrieren, die ihn gehindert haben, zum

'richtigen' Tanzen zu kommen, ein 'guter Tänzer' zu werden, der er doch sein wollte? Er spricht von seiner Unsicherheit und Angst, die bis heute nicht überwunden sind. Wodurch ist aber die Unsicherheit entstanden, womit hängt sie zusammen? Um D.'s Probleme besser zu verstehen, versuche ich, ihnen noch einmal nachzugehen, von dem zunächst Sicht- und Greifbaren auf der Erscheinungsebene zu mehr dahinter liegenden Problemebenen. Dadurch wird vielleicht auch deutlicher, welche wichtigen Aspekte noch gar nicht angesprochen sind, was man neu erfragen muß, um überhaupt 'besser' verstehen zu können.

1. "Die Barriere war mein Nicht-Tanzen-Können"

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten zu tanzen: das spontane Springen und Drehen des Kindes zu einer Musik, das gemeinsame Bewegen in Volkstänzen, das 'Austoben' in einer Discothek, die Präsentation sportlicher Leistungen im Turniertanz... doch für D. standen keine verschiedenen Möglichkeiten zur Wahl, als er das erste Mal und auch später zum Tanzen geht: dort begegnet er der einen gültigen Tanzwelt. Sie ist durch ein bestimmtes **Bewegungsrepertoire**, eine spezifische **Haltung** und eigene **Verhaltensmuster** gekennzeichnet. In dieser Tanzwelt erfährt er sich als Nichtkönnler, als schlechter Tänzer.. Was ist das für eine Bewegungswelt? Der 'Herr' führt die 'Dame' bei aufrechtem Oberkörper, ruhiger Armhaltung, engem Körperkontakt, fließend-raumgreifendem Schreiten, leichtem, schwingendem Drehen in endlosen Spiralen, federndem Vorwärts-, Rückwärts-, Seitwärts-Gleiten. Die Etikette verlangt ein ritterlich-zuvorkommendes Benehmen des 'Herrn' gegenüber der 'Dame'. Er muß vor allem souverän sein - galant im Benehmen, gelassen in der Haltung, gekonnt im Bewegen. D. hat diese Souveränität nicht. Kennt er sich nur in den Schrittformen nicht aus, oder ist ihm auch der spezifische Bewegungsausdruck, die Gesellschaftstanz-Haltung, die entsprechenden Etikette fremd, unangenehm, vielleicht unmöglich? Was heißt es genauer, daß er sich als 'schlechter' Tänzer fühlt? Da sind einmal diese Schwindelgefühle... und bei dem Foxtrott - der ja mehr vorwärts als kreisend geht - gelingt da das federnde Gleiten über den Boden nicht, kann er eine Partnerin nicht führen...? Was hieße das konkret? Stolpert er über die eigenen Füße oder die der Partnerin, macht die 'Dame' nicht das, was sie soll, kann er nicht locker sein, muß er dauernd zählen, sich die Schritte vorsagen, den Blick auf den Boden fixieren...?

Und wie war das mit dem Tanzen-Lernen? Die widersprüchlichen Äußerungen - er habe viel gelernt, war in einer Tanzstunde und sein "Ich-hätte ja... tanzen können, und das habe ich aber nicht fertiggebracht" - deuten auf zwiespältige Lernerfahrungen. Wann hat er was gelernt? Bei wem, mit wem, wie lange? Was hat er versucht, was ist gelungen/nicht gelungen, hat er sich 'gezwungen', ist er genötigt worden, in welchen Situationen?

2. Die Barriere: "Mit meinem Körper konnte ich mich tänzerisch nicht einbringen"

Anders als beim Sport kann D. beim Tanzen nicht über den eigenen Körper "verfügen", er "gehört nicht", er steht einfach "abseits". Der Gesellschaftstanz war und bleibt ihm fremd; mit dem sportlichen Leisten kann er jedoch erfolgreich umgehen. Gegenüber dem mehr präsentativen Verhalten im Tanz entspricht sportliches Bewegen auch unserer Arbeits- und Alltagsmotorik und gehört insofern zu dem typischen Körper-Deutungsmuster unserer Gesellschaft. Es ist dem Erwachsenen in 'Fleisch und Blut' übergegangen - das Kind allerdings muß die zielgerichteten, von Individualität möglichst gereinigten Bewegungen allererst lernen, indem es seinen 'Bewegungsluxus' eindämmt und das innere Bewegtsein kontrolliert. Optimale zielgerichtete Bewegungen sind nur möglich, "wenn die Beziehung zum Objekt ohne Affekt" zustandekommt (10), denn Affekte verändern den Spannungsverlauf einer Bewegung und machen damit Ausdrucksqualitäten offenkundig.

Wenn nun Kindern noch zugestanden wird, im Spiel auch immer sich und d.h. den inneren Gefühlszustand mit auszudrücken, Bewegungen in zweckfreiem 'Luxus' auszuführen, dies aber dem älter werdenden Jungen mehr und mehr als kindisch und vielleicht "weibisch" abgewöhnt wird, und er stattdessen immer unausweichlicher auf kontrolliertes Leisten, Sich-Zusammennehmen, ein funktionalistisches Körperbild hin erzogen wird - muß dann nicht zwangsläufig körperliche Ausdrucksfähigkeit in den Kinderschuhen steckenbleiben? Der Gesellschaftstanz ist nun aber nicht ein irgendwie geartetes, kindlich-expressives Bewegen, sondern hier hat eine bestimmte Stilisierung, eine Ausformung stattgefunden. Eine Ausformung in Richtung repräsentativen Verhaltens (wie es kennzeichnend für die höfische Gesellschaft war und wie es mit dem Aufkommen und Durchsetzen 'bürgerlichen Leistens' im 19. Jahrhundert immer mehr verdrängt wurde.

HABERMAS macht "das Ende der repräsentativen Öffentlichkeit" am Beispiel Wilhelm Meisters deutlich, der noch wie ein Edelmann "durch die Darstellung seiner Person", nicht durch das, was er hat und produziert, bedeutungsvoll sein möchte (11). Im Leistungsverhalten dokumentiert sich nicht nur eine **andere** "soziale Verwendung des Körpers" (12) als im repräsentativen Verhalten, es hat sich damit auch eine Abstraktion von expressiv-repräsentativen Bewegungs-Anteilen durchgesetzt.

Für D. sind sowohl die eigenen kindlich-expressiven Bewegungsmöglichkeiten verschüttet, unzugänglich ("ich sehe, daß ich mich nicht wirklich frei nach Musik bewegen kann"), als auch der stilisierte Gesellschaftstanz, der eine andere Haltung, einen anderen Körper verlangt, als er ihn ausgebildet hat. Welche Einflüsse waren für ihn maßgeblich? Welche Bewegungserziehung hat er in offiziellen Institutionen, Schule, Internat, Verein... mitbekommen? Wann hat er mit dem Sport angefangen? Welcherart war das Training, der Wettkampf? - Wer oder was waren seine Vorbilder? Ist das Tänzer-Ideal abgelöst worden z.B. von einem Sportler-, Helden-, Soldatenmodell? Wie streng, wie 'männlich' war die Erziehung zu Hause, im Internat? Welche Verhaltensstandards hatten die Freundesgruppen? Welche Art Gefühle waren zugelassen, welche mußten unterdrückt werden?

3. Eine Barriere besteht in der Angst, "daß ich wieder fallengelassen werde"

BÖHME hat vor 100 Jahren in seiner "Geschichte des Tanzes in Deutschland" vom Tanz als 'Heiratsvermittler' (u.a.) gesprochen. Diese Funktion mag der Gesellschaftstanz heute nicht mehr haben, dennoch ist seine Struktur gleichbleibend auf ein Beziehungsspiel zwischen den Geschlechtern angelegt. Als solches ist er begehrt und/oder gefürchtet. D.'s erster Satz ist denn auch: "Tanz ist eine Möglichkeit, mit Mädchen in Kontakt zu kommen". Gerade ein Partner des anderen Geschlechts ist aber nicht nur anziehend, sondern auch beängstigend, nicht nur wichtig, sondern auch bedrohlich - vor allem für Jugendliche, die allererst anfangen, sich ihrer selbst bewußt zu werden und sich gleichzeitig auch als Beobachtungsobjekt von anderen bewußt werden (13). Wichtig ist der Partner, um wahrgenommen zu werden - also um dem Unbeachtetbleiben und damit der Nichtigkeit zu entgehen (ERIKSON 1973) - bedrohlich ist er durch seinen

kritischen, bemängelnden Blick, der die eigene Unfertigkeit, Unwürdigkeit zu entlarven scheint. Solcherart Entdeckungs-, Entlarvungsmöglichkeit läßt Scham- und Angstgefühle entstehen, die Angst vor dem Abgelehntwerden. Noch schärfer zeigt sich das Problem, wenn man erst angenommen, aufgehoben scheint und dann doch fallengelassen wird. Der Gesellschaftstanz scheint geradezu eine Modellsituation für solche seelischen Belastungsproben zu sein: nicht nur daß die eigene Körperlichkeit auf dem Präsentierteller steht, die hautnahe Annäherung, der intensive Kontakt ist in einem Tanz gegeben, und dann kann man "einen Korb bekommen". Für D. ist es bestimmend, daß er im Gesellschaftstanz "seine Unfertigkeit" mit den Blicken der (einen) anderen spürt und ihn daher die Angst vor dem "wieder fallengelassen werden" beherrscht. Ist das für ihn "so schlimm", weil das Tanzen tatsächlich die einzige Möglichkeit war, Kontakt mit einem Mädchen zu bekommen? Bringt er vielleicht auch eine besondere Verletzlichkeit mit? Wieviel Geborgenheit, Angenommensein hat er im Elternhaus erfahren? Gab es Situationen, in denen das Kind sich 'abseits' gestellt fühlte, man ihm den sicheren Boden unter den Füßen entzog (Internatserfahrung)? Erinnert er sich, einmal ausgelacht worden zu sein? In welchen (Körper/Bewegungs-)Situationen empfindet er Schamgefühle, Verlegenheit, Peinlichkeit?

4. "Beim Tanz hat mein Körper gewissermaßen abseits gestanden"

Einerseits: Es spricht da jemand mit einem guten Bewegungskörper; das physiologisch-physische Substrat für Bewegungen ist ohne Zweifel da, "technisch" sozusagen. D. ist nicht steif oder lahm oder ungelenk, umgangssprachlich gesagt. Außerdem: er hat eine Beziehung zur Musik. Er mag Pantomimen; er träumte in seiner Jugend zeitweise von einer Tänzerkarriere. Wäre Tanzfähigkeit nichts als das Produkt bestimmter Motivationen und Kompetenzen, er hätte ein Tanz-As werden müssen. Und hatte doch zeitlebens gewaltige Schwierigkeiten, "Barrieren". Was war da los?

Von der oben zitierten Äußerung will ich ausgehen und, sehr grob, eine Erklärung wagen.

Über seinen **Tanzkörper** (jenen Körper, den er realisiert, wenn es darum geht, mit einem Partner des anderen Geschlechts zu tanzen) verfügt er nicht so wie über seinen **Sportkörper** (jenen Körper, den er realisiert,

wenn er ihn zielbewußt, beherrscht den optimalen Sollwerten - den "immer besseren" Laufzeiten - annähert). Er steht ihm nicht zur Verfügung, sein Tanzkörper. Wenn er sich trotzdem in ihn hineinzwängt, unter dem Zwang einer Situation, unter dem Druck seiner Kontaktwünsche, dann hat er leicht das Empfinden, sein WIRKLICHER Körper stehe daneben, außerhalb des aktuellen Tanzgeschehens, in das gewissermaßen nur eine Attrappe von ihm hineinverwickelt scheint. Es gibt, glaube ich, nicht wenige Leute, vor allem Männer, die diese Erfahrung nachfühlen können. Ich gehöre dazu. Weil ein Tanzkörper, so scheint es, einem instrumentell, zielbewußt und zeitbewußt bestimmte Pläne ausführen wollenden Zugriff überhaupt nicht zur Verfügung stehen kann. Er entzieht sich dem, der instrumentell über ihn verfügen, der ihn instrumentell in Bewegung setzen will. Daß er, der Tanzkörper, "kommt", daß er sich einstellt, das ist offenbar an bestimmte Haltungen, an innere Handlungen gebunden, die umschrieben werden mit: loslassen, in seinen Bewegungen anwesend werden (statt sie auf ein Ziel zu spannen).

Eine andere Art von Gedächtnis, von memoria, ein anders durchtränktes Bewegungsalphabet, eine andere Art, Bewegungen zu erinnern und zu verknüpfen, scheint hier aktuell zu werden. Der zielbewußt gespannte Körper mag an Verzauberung denken - "enchantment"- und darin steckt der Hinweis auf "chant", die zauberischen Töne, denen die Bewegung in rätselhafter Weise verfallen scheint. In dieser Aktivität sind die entscheidenden Züge des instrumentell in Dienst genommenen Körpers jedenfalls zu sistieren: die Hinspannung der gegenwärtigen Aktion auf einen Gegenstand, auf ein zu erreichendes, körperjenseitiges Ziel, in der Zukunft; die Abdichtung der Körpergefühle gegen affektive Regungen hier und jetzt.

Der Tanzkörper ist - in einem zweifellos noch sehr weit auseinanderzufaltenden Sinn - kein Instrumentalkörper, sondern ein Darstellungskörper; in ihm wird Expressivität, Ausdruckhaftes dargestellt (und nicht etwa unter der Decke gehalten). Der Sportleistungskörper (ein Beispiel für den zivilisierten Körper der modernen, der nach Max WEBER "entzauberten" Welt) ist ein AUSFÜHRUNGSKörper - und mit der Gegenüberstellung von "ausdrücken" und "ausführen" spiele ich auf grundlegende Unterscheidungen von BUYTENDIJK an. Wenn D. mit einer Partnerin tanzt, dann spielen im Medium minimalster wie äußerlich gut sichtbarer Körperregungen (Drücke,

Dynamik, Berührungen) und Körpergesten (Blicke, Kopf- und Armbewegungen) viele nicht vorhersehbare Ausdrucks- und Austauschgeschehnisse eine Rolle. Die haben expressiven Charakter, ihre Bedeutung ist nicht zulänglich intellektuell entzifferbar. Das Geschehen überrollt gewissermaßen die Akteure. Sie führen keinen Plan aus. Und diese im Tanz virulent werden-den Ausdrucks- und Austauschgeschehnisse sind im Umgang mit einem Partner des anderen Geschlechts offenbar mit einer dramatischen Ladung versehen, die der Biographie, der Beziehungsgeschichte, dem "Tribschick-sal" (FREUD) entstammt. (LORENZER nennt so etwas "sinnlich verankerte Handlungsentwürfe").

Sich gegen diese Potentiale, diese Ausdrucks- und Darstellungspotentiale zu immunisieren, den eigenen Körper für sie undurchlässig zu machen, das müssen die Menschen tun, die ihren instrumentellen, ihren zivili-sierten Arbeitskörper realisieren. Wer in diesem Körper allein zuhause zu sein gelernt hat, dem ist der Tendenz nach das Anlegen, das Realisie-ren dieses anderen Körpers (der jedenfalls auch im Tanz zum Vorschein kommen kann) fremd, peinlich, unangenehm. Er fühlt sich peinlich, fremd und unangenehm berührt, ausgeliefert und verwundbar. Er möchte von vorn-herrein Situationen dieses Ausgeliefertseins verhindern. Stehen sie auf einem Wochenprogramm, ist das eine gewisse Belastung, ein Querschläger zu der Art, wie man gewöhnlich in der Zeit ist. Beherrscht kalkuliert, in Aktionen mit klarem Anfang und Ende verwickelt.

Anmerkungen

- (1) vgl. S. FREUD: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten, Frank-furt 1981, S. 102 f.
- (2a) Carlo GINZBURG: Spurensicherung. Sherlock Holmes, Freud, Morelli - und die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst. In: "Frei-beuter 3" (1980, S. 7-17) und "Freibeuter 4" (1980, S. 11-36).
- (2b) L. STENHOUSE: Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag. In: D. FISCHER (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1982
- (3) zitiert bei H. BRÜGELMANN: Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schisma oder -Schizophrenie? In: D. Fischer a.a.O. S. 72
- (4) J. DIEDERICH: Mit der Wahrheit leben können. In: D. FISCHER a.a.O. S. 180

- (5) zitiert bei: E. TERHART: Fallgeschichten: Überlegungen im Anschluß an eine Diskussion. In: D. FISCHER a.a.O. S.108
- (6) vgl. BOHRER: Die Furcht vor dem Unbekannten, Merkur 4, 1979
- (7) A. SCHÖNE: Götterzeichen, Liebeszauber, Satanskult. München 1981
- (8) C. GINZBURG 1980 a.a.O.
- (9) J.P. SARTRE: Der Idiot der Familie. Reinbek bei Hamburg 1978
- (10) BUYTENDIJK 1956, S. 251
- (11) In: J. HABERMAS: Strukturwandel der Öffentlichkeit, 1975, 7. Aufl., S. 25-28
- (12) BOLTANSKI 1976
- (13) R. LAING: Das geteilte Selbst, 1974, S.133

Literatur

- BÖHME, Franz M.: Geschichte des Tanzes in Deutschland. Leipzig 1886
- BOLTANSKI, Luc: Die soziale Verwendung des Körpers, in: KAMPER/RITTNER (Hrsg.): Zur Geschichte des Körpers, München 1976
- BRÜGELMANN, Hans: Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schisma oder -Schizophrenie? In: D. FISCHER (Hrsg.) 1982, S. 62-82
- BUYTENDIJK, F.J.J.: Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung, Berlin 1956
- DIEDERICH, Jürgen: Mit der Wahrheit leben können. In: D. FISCHER (Hrsg.) 1982, S. 169-188
- ERIKSON, E.H.: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1973
- FISCHER, Dietlind (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik, Konstanz 1982
- GINZBURG, Carlo: Spurensicherung. In: Freibeuter 3 und 4, 1980
- KAMPER, Dietmar: Zur Geschichte der Einbildungskraft, München 1981
- LABAN, Rudolf von: Die Welt des Tänzers, Stuttgart 1920
- LIPPE zur, Rudolf: Am eigenen Leib, Frankfurt/Main 1978
- LORENZER, Alfred: Das Konzil der Buchhalter. Über die Zerstörung der Sinnlichkeit. Frankfurt/Main 1981
- MERLEAU-PONTY, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966

STENHOUSE, Lawrence: Pädagogische Fallstudien. In: D. FISCHER (Hrsg.) 1982, S. 24-61

STRAUS, Emil: Vom Sinn der Sinne, Berlin 1956

TERHART, Ewald: Fallgeschichten. Überlegungen im Anschluß an eine Diskussion. In: D. FISCHER (Hrsg.) 1982, S. 107-115

AUTOBIOGRAPHISCHE DIALOGE

Erfahrungsorientiertes Lernen an der Hochschule

Unser Interesse

Seit zwei Semestern bemühe ich (Th. HEINZE) mich mit einer Gruppe von Studenten an der Universität zu Köln um eine Verbesserung des erziehungswissenschaftlichen Hochschulunterricht. Meine zentralen Fragen sind: Wie werden die objektiven Anforderungen des Studiums von den Studenten aufgrund ihrer jeweils verschiedenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen verarbeitet? Und: Was tun die Studenten tatsächlich, was für Handlungen vollziehen sie, in welchen Plänen bilden sich diese ab? Mein Ziel lautet: Wie können unter den gegebenen Bedingungen an der Hochschule (dessen Interaktionssystem mit den Stichworten Vermassung, Verschulung, Bürokratisierung gekennzeichnet werden muß) Lernprozesse in ihrer Selbständigkeit und Autonomie gefördert werden? Es geht also um den Ausbau der Handlungsfähigkeit der Studenten gegenüber ihrer Hochschulumwelt, um Maßnahmen, die den Studenten helfen, sowohl ihr Studium besser zu bewältigen als auch sich den Anforderungen gegenüber selbständiger zu bewegen. Ein solches Programm macht **methodisch** komplexe Rekonstruktionen der Realität nötig: Durch Erzählung und Zuhören, Biographie und Autobiographie, teilnehmende Beobachtung, expressive Situationsschilderung sowie gemeinsames reflexives Handeln (vgl. HUBER 1980). Unsere Hoffnung ist, daß damit zumindest individuell und situationsspezifisch eine hilfreiche Aufklärung für die Betroffenen gewährleistet wird.

Zur Methode

In unserem Praxisforschungsvorhaben (vgl. HEINZE/LOSER/THIEMANN 1981) an der Universität zu Köln begaben wir (B.RÄDERSCHIEDT/ G. RODE) uns auf die Ebene des Beobachters und zugleich Beobachteten, ganz im Gegensatz zu zahlreichen Forschern und Gesellschaftswissenschaftlern, die den beobachteten Gegenstand einseitig als Objekt behandeln, wohl um einer allgemeingültigen Objektivität willen. Zugleich machte eine solche Stellung eine Überposition einzelner Personen unmöglich. Dies und die relative Gelöstheit von den Legitimierungsproblemen innerhalb der Wissenschaftshierarchie schützte uns vor den Gefahren, denen ein arrivierter

Wissenschaftler ausgesetzt ist. Kommunikatives Verstehen (vgl. HEINZE/THIEMANN 1982) sollte erreicht werden, und nach einigen Vorüberlegungen kamen wir darauf, die Form des narrativen Interviews als die richtige anzusehen. Mit anderen Worten war es also ein Gespräch, das dokumentiert wurde und sich um das Thema Bildungsgeschichte bewegte, wobei die Gesprächsform, ergänzt durch schriftliche Einschübe, natürlich Abschweifungen erlaubte, deren Relevanz nachträglich prüfbar war. Hierbei war jeder Beteiligte zugleich Erzähler und Interpret des anderen. Es wurde auf schriftliche Äußerungen zurückgegriffen, da hier die Gedanken eindeutiger formuliert wurden und Tiefen erreicht werden konnten, über die das Gespräch hinwegging.

Die Form, in der wir unsere Dokumentation angelegt haben, bewegt sich dann auch zwischen gesprochenem und geschriebenem Wort, da der didaktische Wert eines nur schriftlich niedergelegten gesprochenen Textes in unseren Augen nicht so groß ist, wenn der Leser mit den umfangreicheren Ausweichmanövern konfrontiert wird, die nur im Gespräch möglich sind.

Andererseits wird die übliche "wissenschaftliche" Unpersönlichkeit vergeblich gesucht werden, wie wir zumindest hoffen. Das heißt, daß die Grenze zwischen wissenschaftlicher Arbeit und persönlichen Erfahrungen zu überschreiten versucht wurde, in der Hoffnung, beide Bereiche um den jeweils anderen Aspekt zu bereichern und nicht etwa, eine schlechte Mischung herzustellen nach dem Prinzip des "american blend". Daß dabei trotzdem, in Anlehnung an die "blendende" Zigarettenwirklichkeit, meilenweit gegangen wurde, liegt in der Natur der Sache, insofern nämlich, daß Raum- und Zeitökonomie des Hochschulalltags als beengend empfunden wurden und der nicht weit entfernt liegende Stadtwald sowie der private Lebensbereich in Form von Spaziergängen und Ähnlichem die erweiterte Basis des verbalen Austauschs darstellten.

Sie haben sich also zwie Studenten vorzustellen, was immer Sie darunter verstehen mögen, die mit dem Anspruch der Ernsthaftigkeit die Komplexität ihres Alltags nicht aufzulösen bereit sind, und ihre Situation sowie die spätere pädagogische Handlung nicht von ihrer Widersprüchlichkeit zu befreien gedenken. Jedoch wird versucht, den Kontext der Widersprüche zu analysieren, um sich darin orientieren und die eigene Position klar

und deutlich beziehen zu können, von der aus sinnvolles Handeln möglich sein müßte. Die erstellten Protokolle wurden in ein Plenum eingebracht, das sich aus ebensolchen Kleingruppen zusammensetzte, wodurch wir der Gefahr einer versubjektivierten Selbstbefriedigung entgegenwirken wollten. In dem Maße, wie diese Forschung fortschritt, stellten wir fest, daß sich Ergebnisse abzeichneten, die sich direkt im Umgang miteinander niederschlugen sowie im allgemeinen Verhalten Eingang fanden. Zugleich wurde es immer schwieriger, diese Ergebnisse zu benennen. Somit entzogen wir uns den traditionellen Ansichten und konstatierten, daß die Beschreibung bereits im Verhalten erfolgt sei, wogegen eine schriftliche Fixierung Allgemeingültigkeit beansprucht, also ihre Relevanz für den Leser antizipiert. Gerade dies ist jedoch nicht möglich, da die komplexen Gebilde "beobachteter Gegenstand" und "Leser" nur in Teilmengen identisch sind und die Teilmenge nur durch die vermittelnde Beschreibung konstatiert wird, ihrerseits nur eine eingeschränkte Möglichkeit der Kommunikation. Wie weit die Klarheit einer Beschreibung uns hinderlich sein kann, geht aus dem folgenden Zitat hervor:

"Eine Epoche bestimmt sich dadurch, daß sie ihre Bestrebungen klar umreißt, wodurch eine geistige Kompliziertheit entsteht und somit auch die Illusion des Fortschritts" (Braque 1938).

Weshalb wir überhaupt darüber schreiben, ist in unserer Annahme begründet, daß diese Art Forschung die einzige ist, die überhaupt Ergebnisse im Sinne von Verbesserungen zeitigen kann. Sensibilisierung kann nie eine allgemeine sein und Veröffentlichungen von Biographieforschungen u.ä. können nur als Beispiele verstanden werden und nicht als Mittel einer Argumentation. So kann man zwar über Praxisforschung reden, sie selbst jedoch bleibt dabei ausgespart. Die Stringenz der Beweisführung in Sozial- und Gesellschaftswissenschaften ist zwar löblich, aber trivial (im Sinne des "trivium": Grammatik, Rhetorik und Dialektik) und vollzieht sich außerhalb der besprochenen Realität.

Nehmen wir als Beispiel die Didaktik: Da wird an einer pädagogischen Hochschule die Lehre über das Lehren gelehrt! Sowohl der eigentliche Gegenstand als auch die später betroffenen Schüler können notwendigerweise nicht Eingang in diese Überlegungen finden, da von den Eigenschaften des Gegenstandes zugunsten der Allgemeingültigkeit abstrahiert wird und die Schüler als Subjekte vielleicht noch nicht einmal geboren sind.

Wird jedoch z.B. ein Lehrer anhand der Beispiele, die aus diesen Forschungsansätzen entstanden sind, befähigt, Situationen differenziert wahrzunehmen und individuelle Handlungsstrategien zu entwerfen, also nicht-verallgemeinerbare Interaktionen zu eröffnen, besteht die Möglichkeit, tatsächlich kommunikativ zu handeln und innerhalb einer Klasse ein Ziel zu erreichen. Das Ziel der 'scientific community' besteht jedoch darin, über kommunikatives Handeln zu schreiben und damit die gegebenen Möglichkeiten zugunsten der eigenen Existenzerhaltung zu desavouieren. Für uns ist es eine existentielle Notwendigkeit, sich auszutauschen und mit anderen sich zu orientieren.

Auszüge aus dem Prozeß

Im folgenden wollen wir auszugsweise Erzählungen, biographische und autobiographische Fragmente, teilnehmende Beobachtungen des Hochschulalltags und Situationsschilderungen vorstellen. Es handelt sich dabei um Auszüge aus Briefen, Tonbandmitschriften und Formen literarischer Rückschau.

Atmosphärische Vorbemerkung (B. RÄDERSCHIEDT)

Wenn wir vorher alles beredet haben, was uns gerade in den Sinn kam, meist auch über gemeinsam Gehörtes nach einer Vorlesung oder ähnlichem, so irritierten nun so direkte Fragen wie die nach meinen Zielvorstellungen. Denn die auszudrücken hatten wir uns ja gerade gemeinsam bemüht. Da wir beide keine direkte Antwort wußten, mußten wir zusammentragen, was sich jeder von uns schon ausgedacht hatte; und diese Offenheit erhielten wir nicht, als das Tonband vor uns stand. Beim Reden meinte ich, mich von der Situation wegredden zu können. So habe ich auch den Eindruck, daß wir uns in anderen Gesprächen viel eher festlegten, das heißt, konkreter über jene Ziele oder Werte sprachen. Vielleicht ist es leichter, da es die Vorläufigkeit des Gesagten unterstreicht oder versinnbildlicht, beim Gehen zu reden.

Georgs nachhaltiges Interesse für meine Erlebnisse und Gedanken empfand ich als antreibendes Moment wie auch als Beruhigung für diese Zeit. Es ist möglich, in ähnlicher Richtung sich weiterzubewegen, sich über die erkenntnisleitende Fragestellung auszutauschen, und man kann mit der Korrektur, einer Art Kontrolle des anderen, rechnen. Solch ein Austausch

wurde dadurch erleichtert, daß es einige Themen gab, um die sich unsere Studien schon vorher gedreht hatten, so zum Beispiel das Verhältnis von Sprache und Bildender Kunst. Nicht nur, daß man es leichter hat, wenn noch jemand die Augen für weiterführende Hinweise etc. offenhält, man erfährt auch das, worum man sich bemüht, wieder als "richtig", weil es auch für andere von Interesse/Bedeutung ist.

Ich nehme für die Zukunft an, daß wir uns um Beispiele, Erlebnisse, um Geschichten bemühen müssen, die vielen unserer Äußerungen zugrunde liegen, und die, wie mir scheint, häufig eine komplizierte Umsetzung in Sprache mitmachen, so daß es dem Leser, aber auch uns selbst, manchmal schwerfallen wird auszumachen, was eigentlich Gesprächsgegenstand ist, was wir eigentlich meinen. Dabei die Gefahr, banale Kritik zu üben, sobald man solche aus dem eigenen banalen Lebenszusammenhang ableitet.

Wie mir nun meine eigene Vorbemerkung zeigt, führen wir unsere Gespräche nicht ganz aus freien Stücken. Mag sein, wir unterliegen einem Drang einer für Studenten allerdings nicht untypischen Situation. Würde ich nun versuchen, diese zu beschreiben, so würde ich unseren Bemühungen vorgreifen und zudem lediglich meine Vor-Urteile zum besten geben können. Ich wollte nur darauf hinweisen, daß ich eine starke **Notwendigkeit** verspüre, sich auszutauschen und mit anderen sich zu orientieren. Damit ist das folgende und alle folgenden Gespräche in gewissem Sinne zwanghaft.

Das Tonband

Um dem aufgestellten Mikrofon und den bisher geführten Gesprächen gleichermaßen gerecht zu werden, fragten wir uns zunächst, was aus diesen Gesprächen - aus welchen Gründen auch immer - ausgespart blieb. Wir hatten z.B. nicht über die Gründe für das Studium geredet, nur über den Zustand jetzt, in dem wir schon bis zum Halse drinstecken und uns bemühen, rauszuholen, was eben geht. Wir tauschten uns also darüber aus, was uns vielleicht beiden wichtig erschien und rückten diese Inhalte zurecht, versuchten, sie einzukreisen und trugen, was wir gehört hatten, zusammen, um zu vollständigeren Ergebnissen zu kommen. Darüber z.B., was Kunst bewirken kann, ob eine Annäherung über Sprache möglich ist. Wir fanden, daß uns die Dozenten gleichermaßen persönlich interessieren,

inwieweit nämlich ihre Person mit dem Vorgetragenen zusammenhängt. Alle Gespräche liefen darauf hinaus zu bedenken, wie der weitere Studien- bzw. Berufsverlauf zu gestalten sei. Zur Entscheidung für den jeweiligen Studiengang: Fächerwahl und Art der Schule sind eigentlich zufällig.

B.: "Ich habe im Moment ohnehin das gute Gefühl, überall, wo ich auch wäre, das gleiche zu tun, den gleichen Ideen nachzulaufen".

B. gibt an, "den Lehrerstudenten" abzulehnen, da es ihr mehr um die fachlichen Inhalte geht, als um deren praktische Verwendbarkeit, die unter der Überschrift "Didaktik" lauthals jede Diskussion beherrschen.

G.: Im Prinzip sind diese Leute doch aufrichtiger, indem sie tatsächlich das studieren, was sie wollten .

B.: Aber gerade das ist ja noch nicht raus. Was sie jedenfalls haben, ist eine eindeutige Antwort auf die Frage: Was wirst du mal (damit machen) .
(Die Fächerkombination Kunst/Englisch ist hier nur an der ehemaligen PH mit dem Abschluß Staatsexamen möglich).

G.: Für mich war die Entscheidung, was ich nach dem Abitur machen wollte, eher zufällig in dem Sinne einer Vorgabe, ob ich nun z.B. mit den schwarzen oder weißen Figuren Schach spiele. Ich kann mich an einen Deutschaufsatz erinnern, in dem es darum ging, eine Figur aus einer längeren Erzählung zu charakterisieren. Man konnte sich eine aussuchen, und da hab' ich die genommen, die mir am absolut unsympathischsten war. Die Arbeit war dann ganz gut. Irgendwie scheint es also wirklich egal zu sein, was man macht .

B.: Goethe hat das auch gesagt und damit schon fast einer philosophischen Hoffnung Ausdruck gegeben: - Egal was man macht, nur gründlich muß es sein. - Was nicht heißen soll, die Methode sei bedeutender als das Ziel. Vielmehr meint er die Vorstellung von einer gemeinsamen Mitte. Somit ist dann wirklich egal, was man studiert, man geht dann eben seinen Neigungen nach. Als Beispiel fällt mir dieser Student auf der Podiumsdiskussion ein, der sagte, daß bei Physik z.B. stundenlang über das Fließgleichgewicht von Metallen gesprochen und gerechnet wird, ohne daß dieses in irgendeiner Weise überhaupt anwesend sei. Die gemeinsame Mitte eben.
(Für die inhaltliche Richtigkeit dieses Beispiels können wir keine Garantie geben, da in diesem Fall unser Gedächtnis ebenso schwach war wie unsere Kenntnisse in Physik.)
In gleicher Weise ist auch die Lernsituation an der PH abgelöst von den tatsächlichen Erscheinungen. Erzieherische und gesellschaftliche Prozesse sind aber in jedem Fall dabei .

G.: Also doch der Prozeß im Vordergrund?

(Man muß sich nur darüber klar sein, daß die genannten Phänomene immer anwesend sind, als Gemeinsamkeit eben aller Fächer. Beim nachhaltigen Hören fällt mir nun auf, daß ich mit "Prozeß" hier natürlich etwas anderes meinte, nämlich die Phänomene, die über dem verbal Geäußerten hängen und es mitbeeinflussen, eine gemeinsame Richtung aller Fächer, Tätigkeiten, Bewegungen, jedes Handelns. Das ist für die Leute, die die Anwesenheit gesellschaftlicher Phänomene in ihrem Fach leugnen, nur weil sie vielleicht Mathematik studieren.)

(- Dazu Blaise Pascal -)

In der Kunst treten diese Fragen vielleicht offener zutage, sie spielen aber überall die gleiche Rolle.

(Kann es sein, daß wir über das grundsätzliche Gefühl der Begeisterung im Menschen sprechen? Das sich nämlich in derselben Form einstellt/präsentiert, nur über andere Gegenstände. Befällt nicht auch Naturwissenschaftler über neue Erkenntnisse bzw. Ahnungen auch ein Gefühl der Erregung?)
Worum geht es denn?

B.: Um persönlichen Einsatz, Anwesenheit des Ichs, der Person, Gründlichkeit .

G.: Einverstanden! Würdest Du das gleiche nochmal studieren ?

B.: Ich habe viele standardisierte Antworten, eine davon war immer, zu sagen, daß es nicht meine Schuld ist, daß man mit dieser Neigung, ...daß es dafür keinen Beruf gibt und ich den erst erfinden muß. Mein Freund H. wirft mir immer vor, nicht nur Kunst zu studieren, aber über das Studium merkte ich, daß andere Dinge, wie z.B. Philosophie, in einem sehr direkten Zusammenhang damit stehen. Die Frage ist aber, ob sich die Zielvorstellungen geändert haben, ob man heute Wege kennt, die direkter darauf zuführen. Ich glaube jedoch nicht an gerade Wege, wie ich auch glaube, daß es keine Umwege gibt. Auch Lehrer werden ist nicht ein direkter Weg. Also: da sich die Bedingungen, was man und wo man studieren kann, seit ich studiere nicht geändert haben, würde ich wahrscheinlich dasselbe wieder machen. (Das bedeutet nicht, daß ich nicht Wünsche hätte, ganz woanders groß geworden zu sein, ganz andere Bildungsinstitutionen durchlaufen zu haben, Fallenstellen und Spurenlesen z.B.). (1) Vielleicht sollte ich besser nur Kunst studieren, dann wären mir aber viele Dinge hier entgangen... (obwohl sich das nicht entscheiden läßt, denn eigentlich weiß ich, daß man über das Produzieren von Bildern überallhin gelangt. - sagen wir also: Wäre 'nur Kunst' das richtige Studium, so haben mich diese sieben Semester dem nicht näher gebracht. Und eigentlich bin ich darüber traurig, denn Praxis spielt an dieser Hochschule keine große Rolle, und meine Hoffnung, mit anderen in diesem Bereich weiterzukommen, wurde in den ersten Semestern enttäuscht, auch von Dozenten.)

G.: Angenommen, Du beendest diese Ausbildung und landest an der

Schule, was würdest Du den Kindern beibringen wollen"?

B.: Welchen Stellenwert haben die gewählten Fächer? Ich antworte ungern darauf, denn wenn ich darüber irgendwo lese, finde ich das immer viel zu allgemein. (Sensibilisierung, darunter läßt sich eigentlich alles subsumieren -Kritikfähigkeit). Sensibilisierung - das finde ich natürlich auch wichtig .

G.: Das steht in jedem Lehrplan. Was heißt denn das konkret ?

B.: Es wird einem im Studium nicht vorgemacht. Höchstens über literarische Beispiele. Hast Du eine Idee?

G.: Daß wir Inhalte so schwer angeben können, ist eigentlich schon bezeichnend - abgesehen davon, daß sie ja auch alle fünf Minuten wechseln. Die Inhalte sind eigentlich egal, was im Vordergrund steht, ist die Methode und die soll letztlich auch an den Schüler weitergegeben werden. Ihm wird die Struktur vermittelt, in der die Inhalte auftauchen (Die Struktur ist natürlich nicht konkret auszumachen, deswegen funktioniert sie auch so gut. Der Schüler entwickelt sich, aber anhand dieser Struktur, und somit funktioniert er dann auch ohne direkte Kontrolle richtig. Das wäre dann die negative Seite von Goethe: Methode ohne Inhalt. Dagegen wenden kann man sich auch nicht. Inhalte sind ja nicht da, bzw. austauschbar) .

B.: Das hieße also, was gelehrt werden soll, gilt vorab als richtig, es kommt nur darauf an, es dem Schüler anzuhängen. Dann ist das wieder eine Frage von Persönlichkeit, jedoch nicht von guten oder schlechten Menschen. Es kommt nur darauf an, daß jemand lehrt, der auch etwas mit der Sache verbindet; was auch immer. Es könnte auch ein festgefahrener Mensch sein, immerhin gibt es dann noch Konflikte und nicht bloß deren Vermeidung .

G.: Persönlichkeit entsteht im Streit, im Austragen von Konflikten. O.k! Aber was ist, wenn sich das mit formaler Geschicklichkeit verbindet, so daß der andere mit seiner Meinung keine Chance hat ?

B.: Dann ist das wieder die Forderung ans Studium, Menschen auszubilden, die eben tolerant sind; also eben nicht, Techniken beizubringen, seine Sachen an den Mann zu bringen .

G.: Na, ja, da sind wir uns einig .

B.: Das hat auch zu tun mit der Frage nach dem Sinn und Zweck der Wissensvermehrung. Ein Grund ist sicher auch, unverletzlicher zu werden, nicht mehr so angreifbar (z.B. gegenüber Pöbeleien von Schülern in der Straßenbahn) .

G.: Damit baust Du Dir aber eine moralische Überposition auf und sagst: Meine Person ist es wert, durch mein Wissen verteidigt zu werden - und bessere Argumente sind doch auch eine Formfrage .

B.: Das ist eine Ist-Beschreibung. Aber trotz der Werte, an die ich glaube und die ich gern verbreitet sähe, unterstelle ich mir die besten Absichten. Z.B. empfinde ich Freude über eine gänzlich neue und unerwartete Reaktion in der Schule. Da gab es z.B. während meines Praktikums eine Unterrichtseinheit, da sollten die Schüler aus Werbematerial, aus Zeitungen eine eigene Anzeige mit der Aufforderung zum Umweltschutz machen, und ein Kind fragte nachher den Lehrer: 'Herr ..., sehen Sie mal, ist das so umweltbewußt genug'? - Der wußte das schon viel besser. Wir vermögen das hier nicht geradezurücken, da wir auch so lernen. Über konkrete Inhalte reden wir hier nicht. G.: (- Vielleicht meinst Du die Auseinandersetzung mit Dingen, die Du normalerweise nicht kennenlernen würdest, damit Du nicht von extremen Verhalten überrumpelt wirst. Damit ist dann noch nicht gesagt, daß man Menschen beherrscht, sondern nur Situationen).

G.: Welche Möglichkeiten hast Du zu überprüfen, daß Deine Absichten nun wirklich die besten für die Schüler sind?

B.: Dies ist einerseits eine Frage des öffentlichen Diskurses, aber auch der Selbstbesinnung: Je näher man bei sich selbst ist, desto richtiger handelt man. Aber vielleicht ist das überholt in dem Sinne, daß der Mensch kein Kästchen ist, das man nur öffnen muß, und dann kommt alles Gute raus. Aber ich bin mir die eigene Richtlinie, habe meist versucht, von innen her Entscheidungen zu treffen (- Meine Freundin S. versucht das z.B. anhand einer Strichliste - vor allem in erzieherischen Prozessen mit Freunden).

G.: Ist es den Freunden mal gelungen, eine nachhaltige Wirkung auf Dich auszuüben?

B.: Natürlich! So gesehen habe ich viel abgeguckt. Die Frage nach den Vorbildern. Da gab es bei mir sogar Lehrer, die mich beeindruckt haben. Das waren so äußere Verhaltensmuster, die aber nicht imitierbar waren, weil sie dann lächerlich wirkten. Ein Lehrer brachte es z.B. fertig, auch auf sehr persönliche und unflätige Angriffe extrem gelassen und sachlich zu reagieren. Das kann man nicht so einfach nachmachen, das mußte erst mal verstanden werden. Und vor allem: Welche Werte werden da vertreten und wie? Und komischerweise, die Lehrerin, an die ich dabei denke, nannte diese Werte häufig und deutlich. Es war ein übriges, diese dann teilweise anzunehmen oder abzulehnen oder einfach zwecks späterer Überprüfung zu behalten. Aber daraus erwuchs erst langsam ein Verhalten (Heute erscheint es mir zumindest als Prozeß). Im Praktikum das Rumalbern mit Schülern als Beispiel (Es scheint, ich sehe mich da eher als Wahrer kleiner Freiheiten, denn je als Lehrer, was man als Koketterie bezeichnen darf und daher als unnütze Passagen des gesprochenen Textes). - Trauen wir uns denn zu, zu beeinflussen?

G.: Aber ganz massiv, sonst hätte ich das Studium schon drangegeben!

B.: Geht es überhaupt darum festzulegen, inwiefern oder worin? Wie läuft die Ausbildung? Unabhängig von den Schwerpunkten, die die einzelnen Leute mitbringen? Also ein Kreisen um die schon genannte Mitte? Das hieße aber auch an eine zentrale Wahrheit glauben .

G.: Das tu ich eigentlich auch. Wobei ich allerdings berücksichtige, daß das, was für den einen richtig, für den anderen eventuell falsch sein kann. Formal läuft das dann so ab, daß ich so argumentiere, wie Du eben: Strategie oder Argumente sich aneignen, sein Wissen zu verteidigen, aber das, was ich als mein Wissen bezeichne, auch von anderen zu beziehen, also von den Betroffenen, von den Schülern. - Die Wahl der Inhalte wird eingeschränkt von den Lernenden (Was will ich erreichen als Lehrer, welchen Einfluß will ich haben? Vielleicht den Schülern gegenüber als Persönlichkeit auftreten und somit formal einen Unterricht im herkömmlichen Sinne ermöglichen. Das Gelingen dieses Unterfangens werde ich dann freilich als Anerkennung auffassen, was den nächsten Schritt erschwert, nämlich die formalen Mittel, mit denen ich die Schüler hereingelegt habe, transparent zu machen, ebenso mich als Mensch zu erkennen zu geben und vorzuführen, daß das Erlangen von Persönlichkeit nicht schicksalhaft, sondern lernbar ist im Sinne von Erfahrungen machen, die ich als Lehrer nunmehr ermöglichen muß. Hier stehen also wieder Prozesse im Vordergrund, die von allen Beteiligten bestimmt werden, also an dieser Stelle nicht erkennbar sind. Grundsätzlich sollen Widersprüche erkennbar gemacht werden und akzeptiert werden als Basis für neue Strategien. In diesem Stadium sehe ich mich dann als Ordner oder Talk-Show-Master, der den Überblick behält und werde damit zu kämpfen haben, nicht an der falschen Stelle abzubrechen bzw. meine Richtlinien vorzugeben) .

B.: Auch was man mit Verwandten macht, ist Zufall, doch folgt man jeweils einem Ziel. Zu sagen, wohin man kommen möchte, ist schwer, weil diese Wünsche auch sehr beweglich sind. Man müßte vielleicht die entsprechenden Situationen nacheinander betrachten, um daran abzulesen, wie man sich eigentlich verhält .

G.: Das, wohin man kommen möchte, erarbeitet man sich eigentlich im Studium, aber wieder: anhand der vorgegebenen Struktur. Die eigene Persönlichkeit, die ursprünglich eine Rolle spielt, tritt hinter formalen Dingen zurück, da man sie nicht mehr einbringen kann .

B.: Da erkenne ich meine sehr private Hoffnung, daß man seine Persönlichkeit immer durchkriegt, wenn man will. Dazu die berechtigte Frage von U.: Wo kommt der Wille her und die persönlichen Vorstellungen ?

G.: Das wäre dann das Recht des Stärkeren, und ich meine immer noch, daß das an die besseren Argumente gekoppelt ist. (Ähnlich der sophistischen Forderung, daß Reden handlungsfördernd sein sollte, das heißt Resultate nach sich ziehen, eine Forderung nach methodisierter Rede.). Was meinst Du mit Wirklichkeit ?

B.: Unter der 'falschen' verstehe ich den 'Gegenbereich' mit all seiner vermeintlichen Dringlichkeit; Prüfungen usw. Und im Sinne des Wortes 'Die Kraft der Tomate', jener dokumentarische Film über einen Markt, der ein bißchen grau und herb die Wirklichkeit, das Leben abbildet. Überraschungen dieser Art oder ein solcher Eifer, der zur Herstellung dieses Films nötig war, ist mir an der PH noch nicht begegnet, eher gedämpfter Studienbetrieb.

G.: Ich wollte eigentlich darauf hinaus, inwieweit Du bereit bist, Dich dieser Wirklichkeit zu stellen, der Stromrechnung auf der einen, dem poetischen Ansatz auf der anderen Seite .

B.: Das setzt natürlich voraus, sie als notwendige anzuerkennen, auch wenn man dann **dagegen** etwas tun möchte. Das Poetische hat aber überall seinen Platz. Vielleicht richtet sich mein Ärger auch weniger gegen die PH als gegen bundesdeutsche Verhältnisse .

G.: Konsequenzen ?

B.: Eigentlich hauptsächlich die Hoffnung, daß das, was man sich denkt, in Bildern zu fassen ist, nicht als Fluchtgedanke oder Ausweichmanöver. Die Bilder hier geben mir Kraft für die Begegnung mit der anderen Wirklichkeit. - Das sind also meine persönlichen Bewältigungsstrategien. In der Streikwoche, d.h. in der Öffentlichkeit, wurde das besonders deutlich. Ich habe mir Antworten überlegt, weshalb ich komme. Mein Wissen sollte mir Sicherheit verschaffen. Ich hatte Vorbehalte gegen den Streik und hatte dabei doch Angst, die Ernsthaftigkeit mancher Leute zu übergehen, Angst, das Studium zu privat zu betreiben (Peters Vorwurf: Die Intelligenz zieht sich zurück, Schriftsteller und Künstler privatisieren ihre Kunst.) .

G.: Das ist doch das vielgerühmte dialektische Prinzip: zuerst Annahme, dann radikale Ablehnung, mit etwas Glück dann zur Synthese. Ich finde nicht, daß er (Peter) das so schwarz sehen sollte .

B.: Er hofft auf die Jugend, wie Thomas Ziehe sie beschreibt, als apathische. Der schleichende Prozeß einer langsamen Enttönnung führe zu neuen Resultaten .

G.: Also nimmt er eine Abwartehaltung ein ?

B.: Dagegen sind seine Bilder sehr privat und entlasten ihn. (Das soll nicht zum Vorwurf werden, denn das Nichtformulieren seiner Erwartungen an die Kunst, seine Selbstverständlichkeit diesen Phänomenen gegenüber ist eine seiner besten Seiten.)

G.: Kann Kunst denn eine gesellschaftliche Funktion haben ?

B.: Sie **hat** sie! Man könnte ja Beispiele zur langsamen Bewußtseinsveränderung sammeln .

G.: Wie jede Stilinnovation dazu beigetragen hat (Kubismus). Im

Augenblick gibt es z.B. keinen epochalen Stil mehr, wie zu Zeiten des Kubismus, so daß alle Stilrichtungen in einer synchronen Reihe erscheinen können und somit keine tradierten Stile (als Beispiele des Konservatismus) welterschütternd abgelöst werden können .

B.: Man kann nicht zugleich Handelnder und Beschreibender sein; deshalb können wir vielleicht nur nicht sagen, ob wir uns gerade doch in einer Epoche befinden und in welcher. Trotzdem ist die Beschreibung einen Versuch wert .

G.: Kunst ist für mich nicht nur auf Papier oder Theater beschränkt, sie ist vielmehr Teil des Lebens .

B.: Also das Leben ist Kunst ?

G.: Nicht ganz, aber ich meine, man kann da was draus machen. Beispiele? Ich könnte mich nehmen, aber mich kennt ja keiner .

B.: Es wird aber Zeit für neue Beispiele/Namen .

G.: Bei längerem Nachdenken fallen mir natürlich bessere Beispiele ein, wie Alfred Jarry oder vielleicht auch Flaubert und viele Musiker, Leute bei denen die Grenze zwischen Kunst und Leben aufgehoben wird und die dann wirklich radikal die in der künstlerischen Aktivität entstandene Persönlichkeit ins alltägliche Leben einbringen. die aber dann an ihrer Isoliertheit, die sie selber hervorgerufen haben, möglicherweise zugrunde gehen. Diese Unterfangen sind wohl auch im Moment noch sehr gefährlich. Das Ziel ist eigentlich bei allen, die Institution Kunst überflüssig zu machen, indem sie sie ins Leben übertragen. Ihr Scheitern war zeitbedingt, aber man sollte die Hoffnung nicht aufgeben. Es gibt auch Leute, die das von der anderen Seite her versuchen, also ganz normale Menschen, die das verspürte Defizit in ihrem Leben auszugleichen versuchen durch Handlungen, die ebenfalls dem Alltagsleben entspringen, aber einem ganz anderen Bereich. Und diese Verknüpfungen machen dann Einsichten in Zusammenhänge möglich, die das Leben bestimmen, das bei unveränderter Konsequenz zu einem erfüllten werden kann. Als Beispiele meine ich William Burroughs oder Jörg Schroeder. Da die noch keinen Selbstmord begangen haben, neige ich eigentlich mehr zu dieser Seite. Anscheinend gehört eine etwas extreme Lebensweise dazu, ebenso wie dann doch wieder die Nähe zur Kunst, die die Erfahrungen aber nur veröffentlichen und dokumentieren soll. Es wird aber noch viele andere Menschen geben, die man nicht kennt, weil sie nicht so spektakulär sind oder den Prozeß nicht dokumentiert haben. Hoffentlich !

B.: Du beschreibst diese Lebensform nur formal, nicht inhaltlich, und ich halte es auch für falsch, über die Art solcher Erscheinungen und Einflüsse zu reden. Aus ihnen ergeben sich andere Dinge. Es geht nicht darum, über ihren Wert und ihre Berechtigung zu reden, die ist unbestritten. Ich dachte eine Zeit lang, ich studiere ein großes Fach und könnte auch so die Prüfung

bestreiten. Gerade der Lehrerberuf ist doch ein sehr vielschichtiges Ziel und verlangt umfassend gebildete Menschen. Praktisch Arbeitende bleiben kaum eine Antwort schuldig.

G.: Also bietet die Kunst ihr didaktisches Konzept in sich an?

B.: Sie **könnte** es, aber es wird vielmehr der Versuch unternommen, sie den anderen Fächern anzugleichen.

G.: In Deinem Tagesbericht schreibst Du von Ordnungsversuchen neben der Wirklichkeit. Wie meinst Du das 'neben'?

B.: Es besteht ein Widerspruch zwischen der Praktikumswirklichkeit und der Didaktik, den es zu erkennen gilt. Die Frage nach der direkten Anwendung bzw. Übertragung didaktischer Konzepte oder nach dem direkten Bezug des Vorgetragenen zur Unterrichtssituation übersieht, daß die eigene Person immer dazwischen geschaltet ist...

Objektives Verstehen: Auseinandersetzung von Barbara und Georg mit "Studien- und Berufsbiographien" (K. HEIPCKE/M. JAKOBS/A. SCHEUERER, Manuskript Kassel 1981)

Mit unserem umfassenden Interesse, das sich auf unseren privaten Lebensraum erstreckt, wollen wir dem vorzeitigen Ende von Forschung und Studium eigentlich entgegenwirken. Insofern sind die im Text genannten Phasen für uns nicht so verbindlich. So gilt für die vorletzte Phase, daß die Studenten sich den hohen Prüfungsanforderungen unterwerfen, indem sie zu Erfahrungen, z.B. aus Projektstudien, sich distanzieren. Lehramtsstudenten werden darüber hinaus auch im Referendariat von außen dazu aufgefordert, eine Trennung zu vollziehen, wenn ihnen gesagt wird, sie könnten getrost vergessen, was sie theoretisch gelernt haben, die Praxis sei etwas ganz anderes. So wird der angebliche Schonraum sehr abrupt abgebrochen. Wir versuchen eigentlich, uns darüber hinwegzusetzen.

G.: Ich weiß nicht... wenn man nun wirklich Lehrer werden will, dann ist man diesen äußeren Zwängen ja auch wirklich ausgesetzt. Man kann dann höchstens dem etwas bewußter begegnen. Zum anderen ist das Studium in seinem Ablauf immer noch formal, egal, was man sich für emanzipatorisches Gedankengut aneignet. Der wird in der Regel eben nicht durchbrochen. Das heißt, man paßt sich an, macht das, was man möchte und läßt das andere eben weg.

B.: Ich meine, daß man es so beschreiben könnte, daß wir versuchen, das, was ein bißchen blauäugig 'Schonraum' genannt wird, daß wir das versuchen, in Wirklichkeit umzusetzen. Und

das wissen wir ja schon lange, daß es prinzipiell möglich ist, daß es die Institution selber auch nicht vorgibt .

Wir müssen sehen, daß nichts schwieriger zu verteidigen ist, als "richtig" zu studieren. Auch andere Studenten fühlen sich dadurch manchmal unter Druck gesetzt.

G.: Wir haben eigentlich eine gute Position, um Kritik zu üben. Wenn das von Dozenten kommt, halte ich das immer für unglaublich, weil wir noch um unsere Position ringen. Zusammenfassend: Daß wir den Schonraum schonungslos ausnützen .

"Moratorium": über diesen Begriff herrschte zunächst ein bißchen Uneinigkeit. Man muß sich im klaren darüber sein, ob wir die Begriffe verwenden, um zu beschreiben, wie unser Studium praktisch aussieht. Sie sind im Text eigentlich anders gemeint, sind unterteilt in äußere Bedingungen, denen Studenten allgemein gegenüberstehen, und auf der anderen Seite die Möglichkeiten, die vielleicht noch bestehen. Dagegen versuchen wir, eine Beschreibung in ihnen zu finden dessen, was wir gerade tun.

Ja, wir setzen uns mit dem, was wir machen, darüber auseinander, unter was für Bedingungen wir es tun .

Andere häufig verwendete Begriffe: "Persönlichkeit", "Ich-Identität", "Aufbau von Qualifikation und Kompetenz". Darüber sprechen wir ja auch viel. So gehen wir doch eigentlich davon aus, daß die Wissenschaft Identifikationsangebote macht, daß sie aber von vielen Studenten nicht genutzt werden (können); u.a. auch deshalb, weil sie sich mit den Bedingungen nicht einverstanden erklären können.

B.: Aber ich glaube nicht, daß sich das so reflektiert vollzieht. Daß Studenten also sagen: Da sind zwar Angebote, aber wir nehmen sie nicht wahr, weil sie uns nur in verschlüsselter Form angeboten werden und eigentlich nicht von sich aus darauf angelegt sind...

G.: Ja, reflektiert wird das ja erst im Gespräch..., aber da ist schon ein Zusammenspiel von Bedingungen und Reaktion. Und wenn 'die' sagen, die Identifikationsangebote werden von den Studenten nicht angenommen, dann können wir vielleicht sagen, warum die nicht angenommen werden .

Oder wir beschreiben im Gegensatz, welche wir selber annehmen. Wobei als Beispiel im Text "Kritikfähigkeit" und "Überprüfbarkeit", bezeichnenderweise also Verhaltensweisen, Methoden, Möglichkeiten also vorübergehender Rollenübernahme. Zudem sind diese Begriffe noch inhaltsleer.

Die Identifikationsarbeit hat letztlich der Student dann selber zu leisten und eigentlich außerhalb der Hochschule. Es besteht also die Möglichkeit, die genannten Verhaltensweisen attitudenhaft anzueignen. Wir sehen vor unserem geistigen Auge Fragebogen, aufgrund derer Studenten nach ihrem Verhältnis zur Wissenschaft befragt werden. Also etwa die Frage, ob der betreffende Student eine Möglichkeit der persönlichen Identifikation mit Elementen der Wissenschaft sieht, und derjenige ist möglicherweise mit den eben genannten Begriffen vertraut und antwortet eher formal, automatisch, die Wissenschaft gebe die Möglichkeit zu kritischer Distanz. Bis zu Kritikfähigkeit als Persönlichkeitsmerkmal ist es da ja noch weit hin. Der bloße Anspruch ist nicht die inhaltliche Garantie. Die inhaltliche "Füllung" kann möglicherweise nur in intensiven Gesprächen erbracht werden und muß vielleicht auch immer wieder in generalisierende Begriffe zurückfallen, wenn eine Zusammenfassung erstellt werden muß.

Ob die Methoden inhaltlich erfüllt werden, so sagt der Text, und so fanden auch wir, ist bedingt durch die formale Gliederung des Studiums, aber auch durch die Voraussetzungen, die jeder einzelne mitbringt. Das macht Biographieforschung unerläßlich, um aus dem formalen Bereich herauszukommen. Was uns noch quält, ist die Frage, ob eine Zusammenfassung zum Zwecke der Veröffentlichung inhaltlich offen bleiben muß. Das Interesse, das uns treibt, ist ja gerade nicht, eine Übersicht zu erstellen, sondern ist sehr persönlich. Zunächst also unsere Aufgabe (die erledigt sich einfach nicht von allein), über **unsere** Lebensbewältigung zu reden.

Ein wichtiger Satz zu den gesellschaftlichen Voraussetzungen war wohl der, daß der Akademikerberuf und wissenschaftliche Ideale in der gesellschaftlichen Anerkennung brüchig werden. Somit auch entsprechende Berufsziele als Identifikationsangebote fraglich werden. "Inwieweit erhöht sich damit die Schwierigkeit, aber auch die Notwendigkeit zum Aufbau persönlicher Identität?" Begibt man sich aber in diese Fragestellung, verläßt man eigentlich die Wissenschaft.

So ließe sich Wissenschaft bezeichnen als die Methode, die inhaltliche Konsequenzen andeutet, sie aber gleichzeitig unmöglich macht. Im Studium jedenfalls .

An anderer Stelle stand im Text, daß es schwierig sei, da das Studium

an öffentlicher Achtung einbüßt, es für sich selbst noch achten zu können, selbst wenn man erkannt hat, daß es einem manche Möglichkeiten bietet. Ungeachtet der Ernsthaftigkeit, mit der man Studien betreibt, steckt man immer halb in der Gefahr, den eigenen Einsatz zu relativieren.

"Ich seh es als größte Schwierigkeit an, in diesem relativen Schonraum kein schlechtes Gewissen zu bekommen" und ihn dann schon deshalb nicht mehr nutzen zu können.

Die Reaktionen von außen sind es auch, die der Ausbildung von Persönlichkeit immer wieder im Weg stehen. Man ist ständig geneigt, sich Erwartungen zu beugen, die von außen kommen, auch wenn man vieles schon besser weiß. Denn schließlich weiß man auch, daß für die Ausbildung alternativer Möglichkeiten mehr Zeit nötig ist, als man seiner Umwelt abtrotzen darf. Grundsätzlich gilt trotzdem, daß man gezwungen wird, sich in anderer Weise mit dem Studium auseinanderzusetzen, wenn es beruflich nicht mehr verwertbar ist. Trotzdem ist der Widerstand gegen das Studieren zunächst einmal zum Zwecke der unmittelbaren und ausschließlichen Persönlichkeitsausbildung auffällig stark. Scheinbar rechnen die meisten Studenten doch insgeheim damit, eine Stelle zu bekommen. Das Studieren ist dadurch in den letzten Jahren sogar noch formaler geworden. Dies bestätigt auch der Text (die sogenannte 6. Phase). Die zunächst freudig begrüßte Wartezeit nach dem ersten Staatsexamen wird zur Belastung. Der Eintritt ins Referendariat bedeutet oft willige Unterordnung, die eine Entlastung von eigenen Entscheidungen und von einer gewissen Perspektivlosigkeit bedeutet. Was man sich denkt oder gedacht hat, gerät in immer stärkeren Kontrast zur sogenannten Wirklichkeit, zur Praxis, zum öffentlichen Überleben. Das Schwierigste ist also, die immer wiederkehrende Unbestimmtheit auszuhalten, das eigene schlechte Gewissen zu bekämpfen. Man kann seine eigene Situation kaum an übergeordnete, vielleicht allgemeingültige Bedingungen knüpfen. Man muß sich selber als Beispiel verstehen. Wobei man - und das ist eine weitere Schwierigkeit - natürlich nicht unabhängig von allgemeinen Bedingungen ist, sondern diese auf gleichsam gegenläufige Art die Situation bestimmen. Sei es nur, daß es nicht ideelle Gründe sind, die die Persönlichkeit in den Mittelpunkt rücken. So würden wir unsere Subjektivität auch nicht so pflegen, wir würden uns nicht in diesem Maße "ausprobieren", wenn wir durch unsere Erziehung stärker in einen handfesten Beruf hineingewachsen wären.

Ich habe immer noch das Problem, daß dieses Band wie im nachhinein besprochen wird, und das wir es inhaltlich schon anders sehen. Es müßte einen Versuch geben, das auszudrücken.

Auf die im Text genannten Punkte zurückzukommen, war im Grunde nur eine Idee, wobei es natürlich trotzdem auch die Punkte sind, um die unsere Gespräche kreisen. Das Problem ist, daß wir uns selber nur beschreibend verhalten können hinsichtlich unserer Identitätssuche, nicht unserer Identitätsfindung. Wir haben gewisse Angebote erkannt und überlegen nun, ob wir und wie wir uns darauf zubewegen sollen.

Im Gespräch mit einem Freund aus der Psychologie warf der mir vor, mein Anspruch sei hinter wissenschaftlichen Formulierungen zurückgetreten .

Tatsächlich betreiben wir eine Art Zusammensetzspiel, und so trug ich auch die unterschiedlichsten Gedanken vor. Meine Erwartung richtet sich auf ein Bild am Ende. Ein Bild womöglich von dem, was man ist, worauf man sich zubewegt. Aber wenn es uns nicht gelingt, unseren 'Anspruch' auszudrücken, dann haben wir uns noch nicht lange genug damit beschäftigt. Vielleicht sollten wir uns wirklich weniger von außen unsere Anhaltspunkte zusammenstellen, sondern uns bemühen zu sagen, was wir wissen. Es liegt aber daran, daß wir bei allem, was wir hören, meinen, es könnte das zum Ausdruck bringen, was wir denken.

Das hab ich ja hier auch geschrieben, daß die Gefahr besteht, sich nur auf das einzulassen, was das System noch untermauert .

Die Kontrolle zu behalten, ist wiederum eine Frage der Person. Der Psychologie-Bekannte machte mich wieder darauf aufmerksam, daß die Wissenschaft gerade da anfängt, wo man sich von den Personen, die sie vertreten, löst.

Ein weiterer Punkt unserer Thesen ist, daß Reflexion nicht ohne weiteres neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Es stellt also kein Rezept dar, was wir tun. Dabei nehmen wir es manchmal als solches an, aber es kann Nebenwirkungen haben. Zunächst werden eigentlich die Handlungsspielräume beschnitten. Im Hochschulbetrieb hat ja die Reflexion auch einen formalen Rahmen, den Diskurs. Inhaltlich läuft sie aber, biographisch bedingt, sehr unterschiedlich ab. So gesehen sieht die Hochschule auch Reflexion nicht vor. Die Spielformen der Hochschule aber gewähren Anerkennung. Wer sich ihnen unterwirft, begibt sich eigentlich nicht als Mensch da

hinein. Das mag in der Sache begründet sein, daß, je weniger Berührungspunkte es gibt, desto mehr Menschen angesprochen werden können.

Es gibt natürlich auch unerfreuliche Spielformen der Trennung von Lebenswelt und Seminarsituation, in denen kategorisch die Auseinandersetzung mit anderen Themen abgelehnt wird, weil die privaten Bedrückungen so übermächtig sind. In solchen Situationen tritt jedoch auch wieder deutlich zutage, daß vom Studenten verlangt wird, von sich und seiner Umwelt abzusehen, sich gewissermaßen schwerelos in neue Themenbereiche hineinzubegeben, das heißt dann eben unverbindlich.

"Wenn ich in solchen formalen Seminaren aber keinen Erfolg mehr hätte, dann fände ich das etwas bedenklich".

Statt einer Zwischenbilanz: Hofgeismar - Reflexionen anläßlich der Diskussion über unser Referat (Barbara RÄDERSCHIEDT)

Wir sind erstaunt, daß man sich doch noch für konkrete Beispiele interessiert. Herr R. äußerte seine Enttäuschung, daß wir nicht zu einem erzählerischen Ton gefunden haben, und spricht uns sogleich mit einem grossen Rundumschlag die erforderliche Erlebnissfähigkeit ab. Mein schwacher Einwand, daß wir schriftstellerisch nicht ausgebildet bzw. gefordert werden, wird von der Runde freudig aufgenommen, um ein zehntes Mal darauf hinzuweisen, daß Herr R. für prosaische Texte das Vorbild ist. Der zitiert daraufhin Umberto Eco oder Goethe, ich weiß nicht mehr.

Der Vorwurf ist hier derselbe wie in der Kunst, es ist mehr eine unbestimmte Angst und ein Vorbehalt: Man möchte nicht elitär wirken. Verständlichkeit eines Textes heißt hier Allgemeinverständlichkeit. Herr B. weist daraufhin, daß die Beschäftigung mit Problemen (wie unsere Stellung zur Welt) im Beruf praktischen Notwendigkeiten weichen wird. Aber was sind das für Studenten, die ihr Lehramtsstudium als Durchgangsstadium ansehen?

Nachträglich erscheint es mir selbstverständlich, daß die folgende Frage sich anschließt: Was für Konsequenzen für unser Handeln? Die Handlung ist so eine Art Lösungswort, das ist schon in den Seminaren während des Semesters so. Uns fehlen Antworten von solch handfester Qualität, wie

sie da verlangt werden. Die Dichterfreunde weigern sich strikt, zwischen den Zeilen zu lesen. Demgegenüber stand unsere Befangenheit (nachträglich unsere klare Entscheidung), daß die Konsequenzen, die wir für unser Handeln ziehen, in Hofgeismar keinen etwas angingen. Wir wollten uns in diesem Rahmen nicht so angreifbar machen. Im Kopf hatte ich eine Entgegnung für Herrn R., dessen Beitrag uns ja bekannt war, nämlich daß meine "subjektive Überraschung" in bestimmten Situationen ihn nichts angeht und seine eigene mir wie eitle Selbstbespiegelung vorkommt. Während unseres Ganges zum Mittagessen sprachen wir untereinander weiter und gelangten zu der Einsicht, daß die atmosphärischen Bedingungen in der Hochschule nicht dazu anregen, literarisch zu produzieren. Diesen Punkt will auch Herr R. unterstreichen. In unserer Situation scheint es uns jedoch angemessener, diese Atmosphäre zu beschreiben oder sogar widerzuspiegeln und nicht durch unsere Beiträge zu zeigen, daß Einzelkämpfertum dennoch möglich ist, denn sensible Berichte beweisen zunächst, daß sie noch möglich sind. Um die Zuverlässigkeit von Fallstudien, von subjektiven Berichten, ging es natürlich auch. Man konnte noch zwei Tage zuvor Heinrich Böll und Siegfried Lenz über Phantasie reden hören. Und es bedurfte nur eines Satzes, um über die Frage hinwegzukommen, ob zu einem 'richtigen Verständnis' gleiche Erfahrungen notwendige Voraussetzung sind. Die Meinung, derselbe Erfahrungshintergrund sei nötig für eine gewisse Allgemeingültigkeit und für ein umfassendes Verständnis fremder Leser, spricht dem Menschen Phantasie ab. Herr Böll wies darauf hin, daß Erfahrung ohne Phantasie wertlos, d.h. folgenlos bleibt. Das "Sich-Hineinversetzen" in einen Text ist abhängig von Phantasie. Ich dachte während des Gesprächs in unserer Runde zu demselben Thema, was eine Geschichte bewirken würde, die deckungsgleich mit der eigenen Geschichte ist. Sie würde lediglich zum Trost reichen können nach dem Motto: "Ja, das kenn ich auch".

Herr R.'s Beitrag wurde sehr wohlwollend, geradezu lüstern aufgenommen, garantierten doch seine Geschichten (!) einen gewissen Grad der Berührt-heit und Brisanz. Er bezeichnet sich selber als "vital erschreckt". Ich äußerte meine Befürchtung, daß die Tanzbewegungen, die er beschrieb, möglicherweise weniger exotisch gewesen seien als die Worte, die er später für sie benutzte. Da es sich um ein Problemfeld handelte (Tanz), das für ihn persönlich von besonderer Bedeutung scheint (schließlich

sprach er beständig gegen die Decke), konnte man von einer größeren Bereitschaft für dieses Gebiet ausgehen, einer Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Sein Befremden war daher in solchem Maße unüberzeugend.

Zu Hause

Im Verlauf der Gruppensitzung hatten wir zugegeben, daß es durchaus Fragen von außen gibt, die uns in unserem Gedankenaustausch hemmen oder unsicher machen, weil sie Erklärungen verlangen, von denen wir froh sind, sie hinter uns zu haben. Später schrieb ich folgende Antwort: Solche Fragen stören nicht schlechthin das gemeinsam erarbeitete Verständnis (als wäre das so ein empfindliches Gut!). Aber wir haben natürlich eine gewisse Sehnsucht nach ernsthaften, guten Fragen oder Hinweisen, die gewissermaßen vorwärts fragen. Geraten die Fragen zu wenig verständnisvoll, dann kann man wohl auf sie antworten, aber die innere Spannung, Neugier und Aufregung verliert sich. Man muß sich vorübergehend trennen von seiner Spur, der Spürsinn läßt nach. Darüber kann es passieren, daß man die Fährte, den Gedanken, verliert, den zu erfassen und zu Ende zu verfolgen eine sonderbare Besitzerlust einen trieb. 'Erkenntnisinteresse' scheint mir ein sehr passender Begriff für diesen Zustand des Suchens zu sein.

Wer Hilfestellungen der genannten und immer erwarteten Art geben kann, kann nicht jemand sein, der sich aus dem Verstehensprozeß ausblendet. Es versteht sich von selbst, daß diese Position auch nicht beliebig zu besetzen ist. Diese Einsicht wurde jedoch von den Tagungsteilnehmern empfindlich abgewehrt, suchten sie doch nach einer "neutralen Institution", einer Kontrollinstanz, die auszufüllen auch Herr Heinze nicht mehr für kompetent erachtet wurde, da er sich inhaltlich mit unseren Gedanken und Beobachtungen auseinandersetzt. Entsprechend machte man uns den leisen Vorwurf, was wir betreiben, sei Selbstbespiegelung und werde kaum Folgen haben, wenn nicht eine "objektive Instanz" eine Beurteilung vornehme.

Wochen später kam Besuch. Ich merkte mir den beiläufigen Satz aus der Unterhaltung: "Die hielt die Familie zusammen. Das war 'ne praktische Natur. Sie war als einzige aus der Familie keine Lehrerin".

Und um zusammenzufassen, was ich mir nun für das Studium vorstelle oder wünsche, fiel mir sehr plötzlich in einer Weinstube ein einfache Antwort ein. Sie macht Sinn in Verbindung mit einem Seminar aus dem letzten Semester, daß Herr A. veranstaltete. Es ging dort um anthropologische Fragen, z.B. darum, welches denn eigentlich die Unterschiede zwischen Mensch und Tier seien. Vornehmlich - so die Antwort - sei das wohl die Möglichkeit für Menschen, sich des eigenen Todes bewußt zu werden. Ich würde mir wünschen, daß solche Sätze nicht mitgeschrieben würden.

Anmerkung

- (1) Die Texte in Klammern sind keine wörtlichen Wiedergaben von Gesprächssequenzen, sondern im nachhinein von den Betroffenen vorgenommene Zusammenfassungen (Paraphrasierungen).

Literatur

BRAQUE, Georges, zit. in: Verve, Nr.2, Paris 1938

HEINZE, Thomas/THIEMANN, Friedrich/LOSER, Fritz: Praxisforschung München 1981

HEINZE, Thomas/THIEMANN, Friedrich: Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. In: Z.f.P. 27 (1982) 4, S.635-642

HUBER, Ludwig: Sozialisation in der Hochschule. In: HURRELMANN, Klaus/ULICH, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980

Reinhard Peukert

"BASISPROTOKOLL" UND "SZENENINTERPRETATION"

- Gruppendiskussionen mit Lehrlingen - (1)

Bei dem Versuch, die Problemlagen von Lehrlingen aufzuklären, indem wir uns bemühten zu verstehen, was sie in Gruppendiskussionen mitteilten, mußten wir uns von alltäglichen Verstehensprozessen lösen.

Als Alltagsmenschen glauben wir verstanden zu haben,

- wenn wir den Handlungslinien einer Geschichte folgen können,
- wenn uns die Intention des Erzählers einsichtig wird,
- und/oder, wenn wir hinter beidem Motive entdecken, die ihn an- oder umtreiben: wir freuen uns über einen Lapsus, da er dunkle, dem Sprecher unzugängliche Motive an den Tag bringt.

Unser Nachbar erhebt sich an einem kalten April-Tag von seinem Schreibtisch, spaltet Holz und macht Feuer; er hat Feuer gemacht, weil er fror - so verstehen wir sein Verhalten, indem wir implizit auf die Maxime rekurrieren "wer friert, macht Feuer" bzw. "gegen Frieren hilft Wärme" etc.

Der alltägliche, auf Motivationen gerichtete Lesevorgang führt unbezweifelbare Verhaltensmaximen ein; dies ist für eine Interpretation, die die Problemlagen der Sprecher aufklären will, äußerst problematisch, werden doch den Handelnden Motive zugeschrieben gemäß den Maximen, die der Lesende für unbezweifelbar hält.

Davon unterscheidet sich der hier vorzustellende Lesevorgang grundlegend, und dies rechtfertigt unserer Meinung nach Intensivinterpretationen gegenüber der für den Leser nur stilistisch aufbereiteten Veröffentlichung von Original-Texten; es ist eine schlechte und aufklärungsbedürftige Fiktion anzunehmen, "Alltagsmenschen" würden über einen Text einen anderen Menschen authentisch und in seiner subjektiv gemeinten Einmaligkeit wahr- und zur Kenntnis nehmen: wir alle versuchen im Alltag, unsere Mitmenschen gemäß unserer Ziele und Meinungen darüber, wie das Leben sinnvoll weitergehen soll, "zu verstehen" - und entfernen uns dabei von

ihnen; es bedarf methodischer Anstrengungen, dies zu verhindern - und wenn es auf Kosten des Zieles geschieht, überhaupt **den Anderen** zu verstehen und wir uns damit begnügen müssen, den Text zu lesen.

Das Basisprotokoll

Beim Schreiben des Basisprotokolls begeben wir uns in die Rolle eines sehr aufmerksamen "Zuhörers", dessen Verständnisversuche sich weder durch den schnellen Wechsel der Beiträge ablenken lassen, noch durch die Verpflichtung, Stellung zu beziehen und sich am fortlaufenden Gespräch zu beteiligen - der sich statt dessen handlungsentlastet mit seiner ganzen Aufmerksamkeit der Frage zuwenden kann, wie die Sprecher/Hörer das Verständnis "machen".

Wir haben sieben Regeln aufgestellt, denen wir gefolgt sind, um diese Rolle diszipliniert übernehmen zu können, und um gleichzeitig konstitutions-logischen Verhältnissen gerecht zu werden.

Sieben Regeln zur Anfertigung des Basisprotokolls

Bei der Erweiterung des transkribierten Textes einer Gruppendiskussion zum Basisprotokoll haben wir versucht, sieben Regeln zu folgen:

1. Im Basisprotokoll soll der ursprünglichen Transkriptionstext vollständig und in der ursprünglichen Anordnung erkennbar erhalten sein.
2. Der Abfolge der einzelnen Äußerungen soll gefolgt werden; jede einzelne Äußerung wird so behandelt, als wären die folgenden noch nicht gemacht. (Wir sind so vorgegangen, daß wir die Folgeäußerungen abgedeckt haben).
3. Ist aus einer Äußerung die illokutionäre Rolle nicht ersichtlich, so wird dieser Tatbestand protokolliert.
4. Bestimmt einer der folgenden Beiträge, wie die in Frage stehende Äußerung vom einem Beteiligten aufgefaßt wurde, wird dieses Verständnis beim folgenden Beitrag protokolliert (Dies ist die zentrale Regel für die Rekonstruktion des Verstehens, wie es sich zwischen den Beteiligten herstellt).

5. Es soll protokolliert werden, was mit der Äußerung getan wird, und nicht, warum es getan wird; es wird also nicht die Frage nach Motiven etc. aufgeworfen.
6. Es soll nicht auf die Realität außerhalb der Gruppe Bezug genommen werden, sondern nur auf die "Realität des Gruppengeschehens", d.h. es sollen nicht die Gesprächsgegenstände, sondern das Gespräch rekonstruiert werden.
7. Dem Zusammenhang der aufeinander folgenden Äußerungen eines Sprechers (oder mehrerer Sprecher) über eine Gesprächspassage hinweg soll keine Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Jede einzelne Äußerung wird nur in Beziehung gesetzt zu einer unmittelbar vorangegangenen, auf die sich

- der propositionale Gehalt der Äußerung bezieht (erkennbar an linguistischen Elementen, die die Kohärenz des Textes auf der Oberfläche sichern,
- oder auf die sich der Sprecher performativ bezieht.

Die Funktion der Regeln ist offensichtlich: sie sollen die Aufmerksamkeit des Protokollanten ganz auf den Handlungsprozeß in der Gruppe richten, und sie sollen die Schritte zwischen Transkript und Basisprotokoll nachprüfbar machen; außerdem wird ein wesentlicher Gesichtspunkt verständnishafter Rede in den Protokollierungsprozeß aufgenommen, obgleich Fragen der Interpretation möglichst herausgehalten werden sollen (Regel 7).

Ein Stück kommentiertes Basisprotokoll als Beispiel

Zunächst folgt eine Passage aus dem Basisprotokoll; auf den darauffolgenden Seiten sind die Eintragungen kommentiert; die Klammern am Rand verweisen auf Nummern der Kommentierungen; um Transkriptionstext und Protokoll-Erweiterungen deutlich abzuheben, ist der umgeschriebene Gesprächstext mit einem Sternchen markiert.

1 { *50/29 Wir
produziert eine Situation, in der er einen Bezug herstellt*

1 { zwischen den Teilnehmern, Leuten die ausziehen (über das Alter) und sich selbst (er hat solche Leute kennengelernt und die Teilnehmer kennen ihn).

2 { * Ja, ich hab ein paar gesehen, oder kennengelernt, in Eurem Alter, die ziehen daheim aus.

30 W

4 { 1 faßt die Äußerung von Wir als Forderung an ihn auf, von Zuhause ausziehen; W weist diese Forderung durch eine rhetorische Gegenfrage ab und weist damit Wir die Aufgabe zu, seine Frage zu begründen.
5 {

* Warum soll ich denn daheim ausziehen?

6 { 2 W fühlt sich trotzdem verpflichtet zu begründen; er begründet trotzdem sein Zuhause-Wohnen-Bleiben mit den materiellen Vorteilen, die sich ihm da bieten und treibt Wir dadurch weiter in eine argumentative Unterlegenheit (er verdoppelt die Abweisung).
7 {
8 {
9 {

* Ich krieg mei Wäsch gewaschen, ich krieg mei Geld, ich krieg mei Esse.

10 { 3 W zweifelt an, daß es für ihn überhaupt wünschenswerte Dinge gibt, die ihm das Zuhause-Wohnen nicht auch bringt;

11 { damit stellt er Zuhause-Wohnen als die optimale Lebensform für ihn jetzt hin (d.h. auch, daß er Zuhause-Wohnen unter der generellen Perspektive betrachtet, was sein Leben an wünschenswerten Dingen enthalten soll).

* Was soll ich noch mehr? (in meinem jetzigen Leben wünschen, erwarten, tun)?

51/1 J

12 { stimmt W zu und bekräftigt W

* Ja.

2 W

13 { 1 führt ein "wünschenswertes Ding", eine Bedingung an, auf die er in der Familie auch nicht verzichten muß

* Und kann mache ... (was ich will)

14 { 2 Dies führt er nicht voll aus, er unterbricht sich, indem er die Allaussage einschränkt.

* Und kann mache, was heißt mache was ich will.

15 { 3 Er konkretisiert diese Einschränkung auf "Fortgehen, wenn ich es sage". Er stellt den Vollzug seines Willens in folgender Struktur dar:
Wenn ich meinen Willen äußere, dann kann ich ihn auch

vollziehen. Dabei läßt er offen, wem gegenüber er seinen Willen mitteilt (sich selbst gegenüber, seinen Eltern, den Zuhörern).

* Aber, wenn ich sage, ich geh fort, dann geh ich fort.

3 Wir

nimmt W' s Äußerung zur Kenntnis.

* Hm.

und fordert B durch eine unspezifische Frage namentlich zur Stellungnahme auf.

* Bodo, was meinst Du denn?

7 W

1 bekräftigt die für ihn wichtige Bedingung, indem er wiederholt, daß er in seiner Weise seinen Willen gegenüber der Familie realisieren kann. An dieser Stelle stellt er die Realisierung wie folgt dar: Ich vollziehe meinen Willen, indem ich das Ergebnis meines Willens realisiere (statt zu sagen: "Und wenn ich fortgehen will, dann geh ich fort" sagt er "Und wenn ich fortgeh, geh ich fort"). Damit schließt er den Willen aus seiner Rede aus. In der Satzkonstruktion steckt der Wille noch drin. Zum Ausdruck kommt die Realisierung der Tat. So gesehen, setzt er den Willen der Tat mit dem Vollzug der Tat gleich.

* und wenn ich fortgeh, geh ich fort.

2 W spricht jedem, auch Wir, die Möglichkeit ab, gegen sein Zuhause-Wohnen-Bleiben überhaupt noch Einwendungen finden zu können.

Oder: "In der Art und Weise, wie ich mein Fortgehen realisiere, kann keiner sich einschalten, weder durch Hinderung noch durch Stellungnahme".

* Also kann keiner was sagen.

Kommentierungen zum Basisprotokoll-Ausschnitt (2)

1. Hier wird formuliert, was der "Wir" mit und in seiner Äußerung macht; da sich "Wir" auf keinen vorausgegangenen Beitrag unmittelbar bezieht - die Äußerung ist eine situative Einbringung einer Unterkategorie des Gesprächsleitfadens (Ausziehen von zuhause) - gibt es keine inhaltlichen Verweise auf vorangegangene Äußerungen, sondern es tritt ein performatorischer Verweis auf einen noch im Gespräch näher zu bestimmenden Gesprächsinhalt auf. Dennoch besteht natürlich ein Bezug zu dem vorhergehenden Gesprächsverlauf: es ging um die Situation zuhause;

dieser weitere Zusammenhang ist aber nicht Gegenstand des Basisprotokolls, gemäß Regel 7.

Die kommunikative Funktion ist offen, wobei man allerdings davon ausgehen kann, daß die Produktion einer wie im Basisprotokoll beschriebenen Situation hohen Anforderungscharakter hat.

2. Der fortlaufende Text des Transkripts.

4. Es wird protokolliert, welche kommunikative Funktion W aus dem offenen Beitrag, dem keine Funktion eindeutig zugeordnet werden konnte, herausliest: eine Forderung; dies konnte geschlossen werden aus der modalen Färbung des Indikativs durch das Modalverb "sollen" (siehe Duden 4, §§ 219, 131 und 136), wodurch ein "fremder Wille" angezeigt wird, der dahin wirkt, daß das mit **sollen** verbundene Subjekt etwas tut (Duden 4/1973, S. 70).

Der Bezug zur vorausgegangenen Äußerung ist performativ: es handelt sich um ein zunächst verdecktes "adjacency pair" vom generischen Typ "Aufforderung - Zurückweisung der Aufforderung"; erst dadurch, daß der zweite Part übernommen wird, wird der erste definiert.

Obwohl es sich hier um ein "adjacency pair" handelt, mit dem normalerweise "current speaker selects next"-Techniken verbunden sind, erfolgt die Sprecherwahl über "self-selection": das erste Glied des Paares enthält keine Adressierung; jeder der in der Gruppe anwesenden konnte das zweite Glied übernehmen.

Werner ist es, der als erster startet und sich damit den folgenden Beitrag sichert, wobei sein Beitrag aus mehreren Einzeläußerungen besteht.

Unter sprechakt-theoretischem Gesichtspunkt stellt sich die Äußerung 50/29 **Wir** durch den Folgebeitrag 50/30 objektiv als indirekter Sprechakt mit der Illokution "Aufforderung" heraus.

5. Dieser Abschnitt des Basisprotokolls enthält die kommunikative Funk-

tion von W' s Beitrag - das W A S - und eine Explikation, W I E er das macht, was er macht: das WIE ist eine Kurzbeschreibung bzw. Charakterisierung eines von W verwendeten sprachlichen Mittels: einer rhetorischen Gegenfrage; mit ihr weist W dem Wir die Aufgabe zu, zu begründen - und zwar dessen Forderung (siehe 4).

6. Der erste Teilsatz ist ein Bruch der Regel 5: mit "W fühlt", wird - überflüssigerweise - auf einen inneren Zustand von W rekurriert.
9. Hier wird ein weiteres Was er tut protokolliert: in 6. war aufgeführt, er begründe, und hier, er treibe Wir "damit in weitere argumentative Unterlegenheit". Wie ist dieses zweimalige WAS zu verstehen, das sich doch auf ein und dieselbe Teiläußerung bezieht? Mit "W begründet" ist eindeutig die illokutionäre Rolle der Teiläußerung formuliert; in der Aussage des Basisprotokolls "damit treibt er Wir in eine weitere argumentative Unterlegenheit" ist demgegenüber die kommunikative Funktion angesprochen: es wird eine neue interaktive Tatsache ausgesagt, es wird ein Handlungsziel bzw. Handlungsergebnis formuliert, das sich selbst erst durch das Zusammenwirken illokutionärer Rollen in dem sich inhaltlich entwickelnden Gesprächsverlauf herausstellt; die illokutionären Akte sind - unter dieser Perspektive betrachtet - die Mittel.

Das im Basisprotokoll ausgesagte Ergebnis ist auch als "Produktionsprozeß" im Protokoll enthalten: als Explikation der Äußerungen von Werner, als Zurückweisung der herausgelesenen Forderung mit rhetorischer Gegenfrage und folgender Begründung der Unangemessenheit der Forderung.

Das Handlungsergebnis "argumentative Unterlegenheit" ist unserer Auffassung nach "objektiv" in dem Sinne, daß es faktisch durch Werners Äußerung in diesem Kontext hervorgebracht wird, und unabhängig von irgendwelchen subjektiven Zielen von W oder subjektiven Empfindlichkeiten von Wir eingetreten ist.

10. Unter dem Blickwinkel "kommunikative Funktion" ist dies eine Verstärkung dessen, was bereits in 9. protokolliert wurde; es wird nicht

die Funktion wiederholt, sondern die illokutionäre Rolle ("Anzweifeln") wird protokolliert, und es wird vermerkt, was Werner anzweifelt.

Es wurde nur das illokutionäre WAS protokolliert, nicht aber, WIE er das macht; offensichtlich hielten wir dies beim Schreiben des Basisprotokoll für selbstevident.

11. Statt dessen taucht ein anderes "damit" auf; es wurde protokolliert, was aus der Äußerung von W in Richtung auf die Frage geschlossen werden kann, wie er das, worüber er im propositionalen Gehalt der Äußerung (3) bzw. im Gesprächsgegenstand spricht (sein Zuhause-Wohnen) seinen Gesprächspartnern nahelegt aufzufassen - indem er das, WAS er tut, in der Weise tut, WIE er es tut.

Der Wert des Basisprotokolls

1. Das Basisprotokoll legt die Handlungsstruktur von Äußerungen offen.
2. Beim "Basis-Protokollieren" bedienen wir uns aller Aspekte der Struktur aufeinander bezogener Handlungen.
3. Im Basisprotokoll werden die im Transkript notierten phonischen Realisierungen expressiver und emotiver Funktionen ("lachen", "wwoom"! etc.) und emphatische Akzente interpretiert.
4. Obgleich in den Regeln nicht vom Gesprächsinhalt die Rede ist, wird er im Basisprotokoll entfaltet.
5. Auch der Gesprächsinhalt ist auf die Realität der Gruppe hin formuliert.

Nur unter Berücksichtigung und Orientierung am sich entwickelnden verbalen Interaktionsprozeß der Gruppe führt W mit seiner Äußerung "wenn ich sag, ich geh fort, geh ich fort" eine Bedingung auf, auf die er auch nicht zuhause verzichten muß; und vor allem wird im Basisprotokoll (aufgrund der Rekonstruktion der illokutionären Rollen) explizit, daß W hier **begründet** - und nicht kontextfrei sein Leben beschreibt.

Und auch da, wo "nur" der propositionale Gehalt der Originaläußerung im Basisprotokoll ausdifferenziert wird, ist der **Handlungsaspekt** des Gesprächsverlaufs im Basisprotokoll-Text mitformuliert:

- er stellt hin - und zwar sein Zuhause als optimale Lebensform
- er schließt aus - und zwar den Willen aus seiner Rede
- er setzt gleich - und zwar den Willen zur Tat mit dem Vollzug der Tat.

Allgemein formuliert:

Die Notierung der Gesprächsinhalte berücksichtigt deren Einbindung in den sich entwickelnden Interaktionsprozeß; Kern dieser Einbindung sind die illokutionären Rollen und/oder kommunikativen Funktionen der jeweiligen Äußerung.

6. Im Basisprotokoll wird potentieller Sinn eingegrenzt.

Jede einzelne Äußerung, mit der das Gespräch gemacht wird, bietet nach vorn unbegrenzte Anknüpfungsmöglichkeiten, von denen mit einer folgenden Äußerung eine (oder einige wenige) ausgewählt werden.

Mit jeder Äußerung verweisen die Sprecher auf den vorausgegangenen Sinnzusammenhang, indem sie bestimmte Aspekte davon mit ihren Äußerungen beleuchten - in diesem Sinne ist jede Äußerung auch eine Ablagerung vorausgegangener Sinnproduktion, die im Basisprotokoll formuliert wird; es wird mit der Äußerung protokolliert, welche Aspekte des vorausgegangenen Sinnzusammenhangs in welcher Weise mit der Äußerung beleuchtet werden.

Der Beitrag ist nicht nur eine spezifische Beleuchtung des vergangenen, sondern auch eine Weiterentwicklung des Sinn-Zusammenhangs; diese Weiterentwicklung wird als Explikation dessen im Basisprotokoll formuliert, als was die Äußerung - als Handlung betrachtet - zählt.

Diese Äußerung bietet nun wieder unbegrenzte Anknüpfungsmöglichkeiten, von denen mit der Folgeäußerung, die sich auf sie bezieht, eine ausgewählt wird. Da in jeder Äußerung gewisse Aspekte des sich entwickelnden Sinnzusammenhangs abgelagert sind, ist die Bezugnahme für das Basispro-

tokoll aus die Äußerung, auf die sich die zu protokollierende bezieht, zugleich eine Bezugnahme auf das Gruppengeschehen als sich entwickelnder Sinnzusammenhang.

7. Mit dem Basisprotokoll wird der für das Verständnis einer folgenden Äußerung erforderliche Kontext ausformuliert.
8. Auch das andere, eine alltägliche Gesprächssituation konstituierende Moment tritt am Basisprotokoll hervor: das Selbst der Sprecher.

Wird den Regeln des Basisprotokolls gefolgt und wird exzessiv protokolliert (eine Voraussetzung für alle bisher aufgeführten Punkte), so kann im bzw. am Basisprotokoll abgelesen werden, wie der Sprecher die eigene Person zu den berichteten "Fakten" in Beziehung setzt - und zwar verstanden als aktive Handlung.

Dabei bringt sich der Sprecher an zweierlei Stellen in Erscheinung: in der Gruppendiskussionsgruppe und in dem berichteten Lebenszusammenhang.

Im berichteten Lebenszusammenhang ist der Sprecher Teil des Gesprächsgegenstandes, den er und seine Gesprächspartner behandeln; so definiert er unabwendbar die eigene Person in den Situationen, über die er berichtet: das Verständnis, das er mit seinen Äußerungen macht, enthält, wie er sich in diesen Situationen von den anderen verstanden wissen will. Anders verhält es sich mit dem Selbst, das er "sprechenderweise" in Erscheinung bringt; "Über Sachverhalte können wir uns direkt verständigen, aber die Subjektivität, auf die wir treffen, wenn wir miteinander reden, kommt in direkten Mitteilungen bloß zum Vorschein" (4).

Die Weisen, mit denen sich das Selbst des Sprechers "zum Vorschein" bringt, sind die im Basisprotokoll interpretierten und aufgedröselten Handlungen.

Indem W an der bestimmten Stelle des Gesprächs begründet, anzweifelt, etwas hinstellt als ..., etwas ausschließt, etwas gleichsetzt, etc. bringt er sich zum Vorschein. Was für ein Selbst das ist, ist wiederum nicht Gegenstand des Basisprotokolls: das stellt durchgängig nur Mittel

und Verfahren heraus, mit denen der Sprecher dieses Selbst präsentiert; nur bei besonders "offensichtlichen" Äußerungen steht ein entsprechender Interpretationsüberschuß im Basisprotokoll.

10. Mit dem Basisprotokoll werden normative Prozesse in der Gruppe zugänglich.

Wird den Regeln des Basisprotokolls gefolgt, werden diese Prozesse nachvollziehbar: alle Äußerungen von W in unserem Beispiel sind erkennbar Versuche, einem von ihm in "Wir" s" einleitender Äußerung implizierten Anspruch "abzuschmettern"; dies wird kenntlich an Handlungen, die W mit seinen Äußerungen tut (5).

Vom Basisprotokoll zur Szenenanalyse

Beim Basisprotokoll betrachten wir jede einzelne Äußerung im Kontext ihrer Bezugs- und Folgeäußerung; eine gewisse Menge einzelner Sprech- und Erzählzüge in einer Gruppe bilden eine in sich abgeschlossene Einheit (die wiederum als abgrenzbare Gestalt sozusagen mit dem "Rest" der Situation eine bedeutungsvolle Beziehung eingeht).

Solche Gesamtgestalten nennen wir Szenen; Hinweise auf Szenenanfänge sind z.B.

- thematische Brüche (das vorgestellte Beispiel)
- Einleitungsfloskeln, denen eine Geschichte folgt (Story-prefaces: mir ist neulich mal was ganz komisches passiert...)
- Rahmenschattelemente auf den weiteren Gesprächsrahmen (was ich noch sagen wollte...).

Das Ende bilden häufig Resümees: Pointen, die einen bestimmten Ausschnitt vorausgegangener Sinnproduktion unter einem Sprecher- oder Gruppensichtpunkt mehr oder weniger prägnant zusammenfassen (oder zusammenzufassen suchen), und so zu einer vorläufigen oder endgültigen Sinnschließung führen.

Wichtiger als Anfang und Ende ist die interne Verlaufsgestalt; ähnlich wie bei literarischen- und Stegreiferzählungen eigenerlebter Geschichten

können wir eine Szene im Rückblick als finalistische Produktion auffassen, die die Sinnhaftigkeit des Geschehens suggeriert.

"Das, was in der Geschichte entfaltet wird, läßt sich so darstellen, als hätte es sich gänzlich aus dem Zusammenwirken der Figuren innerhalb der Geschichte ergeben, und dieses ganze Zusammenwirken, aber auch nur dieses, sei dazu nötig. Geschichten zeigen, wie Theaterstücke, einen vollständigen Zusammenhang zwischen den menschlichen Handlungen und Schicksalen - eine Sinnhaftigkeit, wie es für strategische Spiele kennzeichnend ist, aber nicht unbedingt für das Leben". (GOFFMAN, E.: Rahmenanalyse, Frankfurt 1977, S. 601)

Mitteilungswert und Spannung einer Erzählung leben aus dieser finalistischen Sinnstruktur: Der Hörer weiß, daß es so geht - er weiß, daß sich das scheinbar Nebensächliche alsbald als notwendige Vorbedingung herausstellen wird; dies strukturiert seine Wahrnehmung von einzelnen Erzählzügen: Er fragt sich, was ihm mit dem beiläufig Erzählten (in der Perspektive dessen, was bisher bereits entwickelt wurde und in der durch das preface geschaffenen Vorerwartung) noch alles "bedeutet" wird.

Auf diese Weise wird mit der Struktur des Erzählens das Erzählte um die Moral überstiegen.

Rotkäppchen geht vom Weg ab, weil sie Blumen pflücken möchte, und erst, als der Wolf sie frißt (oder aus dem Wissen, daß sie schließlich vom Wolf gefressen wird), gewinnt diese Nebensächlichkeit des Verlassens des Weges seine Bedeutung; daraus resultiert zugleich die Moral: Die Anweisungen von Erwachsenen seien sinnvoll, man könnte sagen, die Rotkäppchengeschichte handle von der Sinnhaftigkeit der Sozialisationspraktiken der Sozialisanden.

In einer Interaktion versteht man eine Geschichte nur, wenn man das im engeren Sinn erzählte (die thematische Geschichte bzw. Makro-Position) und die Tatsache des Erzählens **dieser** Geschichte in **dieser** Form an **dieser** Stelle der gemeinsamen Interaktion miteinander in Beziehung setzt; dann versteht man die Moral der Geschichte, d.h. die möglichen Folgerungen für die aktuelle Handlungssituation und/oder für generelle Einstellungen; eine Erzählung handelt von etwas aktuell Bedeutsamem, worauf die Moral verweist (indem die thematische Geschichte erzählt wird).

Das Bedeutsame, worauf die Moral verweist und wovon eine Erzählung oder eine Szene handelt, nennen wir "Problemkomplex": eine gesellschaftliche Problematik, vor die sich die Sprecher gestellt sehen, und die in und

an ihren Worten erkennbar wird, ohne daß sie von ihm ausdrücklich thematisiert wird.

So beleuchtet jede Szene einer Gruppendiskussion einen Problemkomplex; technisch gesprochen: die Szenen einer Gruppendiskussion können nach Problemkomplexen geordnet werden. Das Ergebnis des Basisprotokolls ist die Gliederung eines Gruppengesprächs in Szenen, die anschließende Analyse von Szenen führt uns zur "Moral" jeder Szene, d.h. zu der Botschaft, die wir aufgrund der Unterstellung, wir seien Zeugen einer sinnhaften, finalistischen Bedeutungsproduktion gewesen, herauslesen können; die Botschaft verweist uns auf einen Problemkomplex, den wir durch die Analyse und Interpretation der entsprechenden Szenen rekonstruieren und beschreiben können.

Die Botschaft der Szenen wird (ebenso wie die Moral einer Erzählung) von dem Zuhörer erlesen, sie steht nicht in den Worten des Textes, und die Frage, ob etwas "wirklich" die Botschaft des Textes sei, kann nicht beantwortet werden über eine Befragung des (oder der) Autoren; die Botschaft kann weder in dieser, noch in irgend einer anderen Weise verifiziert werden; (das trifft in verstärktem Maße auch auf die Problemkomplexe zu).

Die Botschaft der Szenen und die 'Wirklichkeit' von Problemkomplexen kann aber sehr wohl validiert werden, und zwar in einem argumentativen Verfahren, das den Weg vom gesprochenen Wort über die Rekonstruktion des Textes bis zur Interpretation für jeden nachvollziehbar macht, der sich für das Gespräch, in dem die Szenen enthalten war, interessiert.

Wie ein solches "argumentatives Verfahren", in dem die Ergebnisse zugleich vorgestellt und belegt werden, aussehen kann, wollen wir an einem Beispiel belegen.

Einige Geschichten und Szenen zum Problemkomplex "Gesellschaftlich geforderte Abgrenzung gegenüber Schwulen"

Werners erste Geschichte: "Ich hab's nicht gewußt"!

55/39 W *Hab' ich nicht gewußt, weißt Du, gell, wir sind da hineingekommen, geklingelt, gell, kommt da so einer im*

Pelzmantel, gell, Du!... (u)...Ich hab' ja nicht gedacht, daß da Schwule drin sind, ne. Ich dacht, das wär e normal Wirtschaft, nicht ganz astrein der Typ, da sind verkehrte Schwule drin. Bin ich da nei gekomme. Du! Ach, ach, knutschen sich da so, ich stand da, Du!

Werners zweite Geschichte: "Wenn man schon mal schwul ist, dann soll man das nicht so in der Öffentlichkeit zeigen".

59/25 W *Ja, wart mol, bei (lacht und spricht mit hoher Stimme) uns war nämlich auch mal einer am Brunnenplatz. Der hat so, der ist aus ... gewesen. Der hat son Opel Rekord gefahrn gehabt.*

59/26 *(einer aus der Gruppe) Mm.*

59/27 W *Son, gell, son großer, schwarze Haar, der kam immer an Brunnenplatz. Da oben an die Haltestell, gell, Du, hat er als runtergeschieft. Hat er als ... (u) ... (Durcheinanderlachen) hat er so gemacht und lauter so Ding, Du. Sind wir mal uffgestanden, sind wir hoch in die Hall gegangen, war er fortgelaufen, die alte Sau.*

59/28 Wir *Ja,ja*

59/29 W *Hat er Schiß gekriegt. Aber ehrlich, da oben, da die Haltestelle, weißt Du, wir haben da alle uff die Bank gesessen, weißt Du, am Brunnenplatz auf den Bänken, so, gell.*

59/20 Rei *Ja, ja.*

59/31 W *Und dann haben wir da gesessen, hat er als so gezwinkert und lauter Ding so, Du.*

60/1 Rei *Der war öfter da, gell?*

60/2 W *Jeden Tag, jeden Tag, die alt Sau.*

60/3 Rei *Ja, den hab ich mal gesehen, Du.*

60/4 W *Sind wir mal uffgestanden, sind wir hinüber in die große Hall und, Du, da hat der aber einen Satz gemacht, die alt Sau, Du. Aber ehrlich, Du, der hat sich, der hat sich richtig benommen, weiß Du, Du hast richtig gemerkt, daß der schwul ist. Als mit den Augen gezwinkert, lauter so Dinge, du. Wenn man schon schwul ist, dann soll man das nit so in der Öffentlichkeit zeigen, find ich.*

Die Situation, die W uns hier vorstellt, ist folgende: W und seine Freunde halten sich häufiger an *ihrem* Treffpunkt ("... bei uns war nämlich auch mal ..."), dem Brunnenplatz auf. Dort taucht des öfteren auch ein Schwuler auf. Ob W und seine Freunde diesen Mann aufgrund seines Verhal-

tens als Schwulen identifiziert haben, oder ob sie dies aus anderer Quelle wissen, erfahren wir nicht. In seiner Schilderung beschreibt W einige der Verhaltensweisen des Mannes, die auf ihn und seine Freunde gerichtet sind, als 'eindeutig schwul': der Mann zwinkert ihnen zu, schielt dauernd zu ihnen runter, macht 'lauter so Dinge', so daß man sofort merkt, daß der schwul ist! Als sie sich eines Tages wiederum dort aufhalten, machten sich W und seine Freunde - diese Szene hebt W aus der allgemeinen Situationsbeschreibung heraus - daran, den Schwulen zu vertreiben: sie gehen auf den Mann zu, dieser sieht sich bedroht und läuft davon. Als Rechtfertigung führt W an: wenn man schon schwul ist, dann soll man das nicht so in der Öffentlichkeit zeigen. Nach W verstößt der Mann mit seinem Verhalten gegen die Verkehrsregeln in der Öffentlichkeit, er erregt - wie es im allgemeinen heißt - öffentliches Ärgernis.

Ganz anders als in seinem Bericht über den Besuch im Schwulenlokal - W's erste Geschichte - teilt W in der zweiten Schilderung seine Ablehnung uneingeschränkt mit - er staunt nicht etwa, und er ist nicht verwirrt, sondern er und seine Freunde beziehen klare Front gegenüber dem Mann, der sich durch sein Verhalten als Schwuler demaskiert hat: sie vertreiben ihn. Noch im Nachherein, während des Erzählens gerät W in Aufregung und bestätigt, indem er seine ablehnenden Gründe erneut bekundet, die eindeutige Stellungnahme: in der Erzählung beschimpft er den Mann als "alte Sau" und bringt mit den wieder und wieder vorgebrachten Ausrufen "Du" seine Entrüstung zum Ausdruck "und Du, da hat der aber einen Satz gemacht, die alt Sau, Du!", wodurch die Unvorstellbarkeit eines solchen Verhaltens sprachlich realisiert wird.

So bringt er in der zweiten Geschichte - gemessen an der ersten - eine Steigerung der Ablehnung zum Ausdruck: er beschreibt nicht nur, sondern geht zur offenen Beschimpfung über: "die alte Sau".

Was mag für W nun Anlaß sein, in so unterschiedlicher Weise seine Begegnungen mit Schwulen darzustellen?

W selbst liefert uns den Schlüssel zu einer Erklärung. Zum Schluß seiner Erzählung teilt er eine Rechtfertigung seines und seiner Freunde Verhalten in der geschilderten Situation mit:

60/4 W *Wenn man schwul ist, dann soll man das nit so in der Öffentlichkeit zeigen, find ich.*

Die Demonstration des "Anderssein" begründet sein Verhalten; W's Beschimpfung richtet sich nicht gegen Schwul-Sein, sondern gegen die Mißachtung bestimmter Verkehrsregeln in der Öffentlichkeit.

In der ersten Geschichte treffen die Jugendlichen mit Schwulen an einem Ort zusammen, der den Schwulen 'gehört' - sie begeben sich in deren Bereich; in der zweiten Geschichte treffen die Jugendlichen mit Schwulen an einem Ort zusammen, den die Jugendlichen als den ihren beanspruchen.

In der ersten Geschichte sind die Schwulen die Hausherren, sie öffnen die Tür; in der zweiten Geschichte treten die Jugendlichen als Hausherren auf - der Schwule kommt zu ihnen, ihm wird aber nicht "die Tür geöffnet", er wird vertrieben.

Und betrachten wir W's Reaktionen, wie er sie in der Gruppe nacherlebt: In der ersten Geschichte beschreibt W Überraschung, Hilflosigkeit; er demonstriert, nicht dorthin zu gehören; in der zweiten Geschichte vermittelt W Überlegenheit, Empörung über die Anwesenheit des Schwulen und sein Recht, dem Schwulen zu bedeuten, er gehöre dort nicht hin.

Kurz gesagt: Für W scheint der für das eigene Verhalten entscheidende Punkt in der "Entmischung" von Schwulen und Normalen zu liegen.

Er und seine Freunde sind fehl an einem Ort, der den Schwulen zu eigen ist; der Schwule ist fehl an einem Ort, der der Öffentlichkeit, den "Normalen" vorbehalten ist. Mit dieser Trennung der Orte bringt W das Problem schwul-sein und nicht-schwul-sein in aller Schärfe: Nicht-Schwule, so wie er und seine Freunde, sind Teil der Öffentlichkeit, sie dürfen sich in der Öffentlichkeit frei und entsprechend ihren Neigungen bewegen, sie stimmen mit den Verkehrsformen der Öffentlichkeit überein. Hin-gegen verstoßen Personen, die ihrer speziellen Neigung schwul-sein leben, gegen die geltenden Verkehrsformen der Öffentlichkeit, sie sind eine Gefahr, sie erregen Ärgernis.

Wollen Schwule ihre Neigungen offen zeigen, und wollen sie sich als

Schwule kenntlich machen, haben sie sich an Orte zu begeben, die der Öffentlichkeit nicht ohne weiteres zugänglich sind: sie haben sich zu verstecken. Verlassen sie ihre "Verstecke", so haben sie ein Verhalten anzulegen, das sie von den Anderen nicht unterscheidet, das geltenden Verkehrsregeln entspricht: 'Wenn man schon schwul ist, dann soll man das nit so in der Öffentlichkeit zeigen' (60/4).

Rei bestätigt diese Festlegung. Im Unterschied zu W jedoch, der aus einem Interesse der Öffentlichkeit heraus argumentiert, argumentiert Rei aus einem angenommenen Interesse der Schwulen heraus:

60/5 *Rei Soll man gleich ins ... gehen. Hat er was davon.*

Er deutet damit an, daß die Schwulen an ihrem Ort auch ihren Neigungen nachgehen können: dort findet man als Schwuler seinesgleichen.

Die erneute Nennung dieses Lokals (es handelt sich um das Lokal, das in W' s erster Geschichte Ort des Geschehens war) veranlaßt W, seine erste Geschichte zu wiederholen.

W' s erste Geschichte - der Gruppe erzählt: **"Ich habs nicht gewußt"** Wiederum beginnt W mit dem einleitenden Hinweis, daß er - obwohl er das Schwulenlokal besuchte - die von ihm vertretene Entmischung von "Normalen" und "Schwulen" eingehalten habe, er sei nämlich nicht absichtlich in ein Schwulenlokal gegangen und er werde das Lokal nie wieder besuchen. Nach dieser Absicherung erzählt er sein Erlebnis der ganzen Gruppe:

60/6 *W Geh ich auch nicht mehr rein, war mal drin.*

60/7 *Wir ...(Name des Lokals)?*

60/8 *W Ja.*

60/9 *Rei Ja,ja.*

60/10 *W Da warn wir auch mal drin, aber da wars noch da unne.
An de ...straß, ich habs nicht gewußt, was es war.*

60/11 *Rei Na Schwester?*

60/12 *W Ham wir geklingelt, sein wir neigegange, da kam sie uns
alle mit nem Pelzmantel entgegen.*

60/13 *Rei Hat doch gestanden: Geschlossene Gesellschaft, gell?*

60/14 W *ja, ja. Hab ich als gedacht, ist doch nit so ganz astrein, ich hab nit gewußt, daß es so ne schwule Kneip ist. Sind wir dahinten reingekommen, in den großen Saal, da haben sie da getanzt und lauter, nur Kerle habe ich gesehen. Bin gleich wieder raus. Aber ehrlich, Du.*

Wie in der ersten Darstellung schildert W auch in der zweiten den Empfang in dem Lokal als ein Ereignis, das ihn sehr beeindruckte und Grund zum Staunen bot. In der vorliegenden Version erscheint diese Beschreibung leicht verändert, wodurch der Eindruck des Spektakulären noch gesteigert wird: nicht nur ein Mann im Pelzmantel kommt ihm entgegen, als er geklingelt hat, sondern nunmehr "kommen ihnen alle Männer mit nem Pelzmantel entgegen".

Nach W's Worten bringt ihn die Exklusivität in der Erscheinung zwar zum Staunen, führt ihn jedoch nicht zur Erkenntnis, was für ein Lokal das sei. Erst weitere Beobachtungen - nur Kerle tanzen zusammen, die knutschen - haben ihm die Augen geöffnet.

Die Darstellungen dieses Erlebnisses lösen bei W in der Erzählsituation erneut Staunen hervor: beide Berichte enden mit einem Ausruf, in dem die Unglaublichkeit über das Erlebte mitschwingt: "Du"! bzw. "Aber ehrlich, Du"!

Unglaublich erscheint die Exklusivität, die W fasziniert und das "verkehrte", unnormale Verhalten, das W abstößt. Beide Momente sind in den Unglaublichkeit wiedergebenden Ausrufen während und zum Schluß des Erzählens der Lokalszene vermischt.

Die Reaktivierung der Schwulenszene ruft in W die Erinnerung an ein anderes ähnliches Erlebnis wach, das er der Gruppe als nächstes darbietet.

W's dritte Geschichte: **"Unten sitzen die Schwulen und oben sitzen die Weiber, Du".**

In dieser dritten Geschichte erzählt W sehr ausführlich sein Erleben während eines längeren Aufenthaltes in einem Lokal.

Nach der einleitenden Bezugsetzung zu der gerade erzählten Geschichte gibt W eine knappe Beschreibung der Gruppenverteilung in dem Lokal:

60/14 W ...Bin ich gleich wieder raus. Aber ehrlich, Du! Genau wie im ... (Name des Lokals). Unne sitze die Schwule und oben sitze die Weiber, Du.

In diesem Lokal verkehrt also auch eine Personengruppe, die üblicherweise für W und seinesgleichen attraktiv ist, die sie eher zum Bleiben veranlaßt - zumindest nicht zur sofortigen Umkehr verpflichtet.

Rei realisiert in einer Zwischenbemerkung die in W's Darstellung angelegte Möglichkeit; er unterbricht:

60/15 Rei Bist lieber bei die Weiber, ja.

Bei seiner Vorstellung, wie es weiter gehen könnte, unterstützt Rei die Möglichkeit für W, in der Gruppe gefahrlos zu berichten, er sei nicht gleich auf dem Absatz umgekehrt - obwohl doch Schwule in dem Lokal anwesend waren.

An dieser Stelle bringt W erneut seine Unwissenheit ein, er und sein Freund seien unwissend gewesen:

60/16 W Mir haben das nit gewußt, der Tommi, weiß Du.

Uns überrascht, daß W seine bekannte Absichtsformel in dieser Situation einbringt, die doch so konstruiert war, daß sie seinen Aufenthalt hinreichend motivieren kann.

Nach dieser Einführung in die Szene beginnt W das weitere Geschehen zu berichten:

60/18 W Und mir sind, der Tommi, weißt ja, wie der ist, gell. Mir sind dann nuff, wir haben das, mir sind neu gekomme, gell, sind gleich hoch, weil wir oben gucken wollten. Da haben nur Weiber gehockt, haben wir natürlich gleich wunners was gedacht, und da haben wir uns dabei gehockt (Einige lachen während des Erzählens leise vor sich hin).

W's Darstellung des weiteren Geschehens entspricht nun der angedeuteten Handlungsmöglichkeit: sie nähern sich den Frauen. Die Tatsache, daß dort oben nur Frauen sitzen, irritiert W zwar, er wundert sich, dennoch verhalten sich sein Freund und er selbst erwartungsgemäß, wie überhaupt die ganze Szene der alltäglichen Erfahrung zu entsprechen scheint: Frauen sitzen in einem Lokal an einem Tisch, Männer kommen hinzu, nähern sich

den Frauen, setzen sich mit an den Tisch in der Absicht, Kontakte aufzunehmen. So ist die Situation und ihr Verhalten ganz normal.

Dieser scheinbaren Alltäglichkeit widerspricht das einleitend vorgestellte Arrangement: unten nur Schwule, 'oben sitzen die Weiber', wobei man sich 'wunners was denken kann'; diese Diskrepanz läßt die Zuhörerschaft auf große Ereignisse hoffen. W erzählt:

60/18 W ... und da haben wir uns dabei gehockt (Einige lachen leise vor sich hin). Und die, die, wie die Weiber da angefangen habe, hab ich gewußt, was los war.

Diese Kurzfassung ist nach dem Muster der uns bereits bekannten Situationen gebildet: er entfernt sich sofort aus einer seinen demonstrierten Wertmaßstäben von Normalität widersprechenden Situation, sobald er seine anfängliche Unwissenheit abgelegt hat - und es war allein die Unwissenheit dessen, was 'wirklich los ist', aufgrund der er sich überhaupt, ohne jegliche persönliche Verantwortung, auf einmal in einer Situation vorfindet, in der Werte gelten und ein Verhalten gezeigt wird, das seinen demonstrativ in der Gruppe vertretenen Maßstäben widerspricht.

So gesichert, kann er im Anschluß an die Kurzfassung vor den Augen der Zuhörer ein Geschehen aufleben lassen, das die ganze Fülle der sozialen Situation in dem Lokal vor seinem Publikum ausbreitet; das Bühnenbild beschreibt er zuerst, dann die Gefühlswelt der Akteure, die von Tommi, die der anderen Mitspieler und seine eigene.

60/18 W Sind mehr ab. Weißt Du, mußt Du so ungefähr, so klei, das ist nit groß, da sind vielleicht fünf, sechs Tische oben, gell, und da haben dann so hinten an so drei Tischen haben nur Mädchen gesessen. Was heißt Mädchen, so ältere Frauen, gell. Und mir haben, wir sind da hoch gekommen, gell, die haben uns gar nicht beacht, Du! Ich weiß auch nit, Du! Ich hab als gedacht, warum gucke die uns nit an, Du? (Mehrere lachen während des Erzählens) Haben wir uns an den Tisch gehockt, gell, da kam auch schon so einer angewatschelt, Du, son komischer Vogel. Haben wir Bier getrunken, gell, der Tommi, weißt ja, gell, sind wir also, der Tommi ist also als weiter ... (u) ... ist also als weiter bei die Weiber runtergerutscht. Du, denk ich auch, was hat denn der vor, die haben, die haben den überhaupt nicht beacht, gell. Auf einmal hat der neben so ner Alten gehockt, die hat überhaupt nicht acht gegeben, daß der da gesessen hat. Da fing die auf einmal an, Du, und küssen sich und lauter so Ding. Der Tommi

gleich, och! (Alle lachen). Da sin' wir runter gegangen und da war natürlich der Ofen aus. Da haben nur die Schwulen gehockt.

Wie wir sehen, gerät W selber während des Erzählens wieder in den Bann des Erlebten und kann seine Verblüffung und Verunsicherung nicht zurückhalten, wieder und wieder beendet er seine Sätze mit der Floskel 'Du', die das scheinbar Unglaubliche als die tatsächliche Wahrheit bekräftigen soll.

Den Mittelpunkt seiner Darstellung bildet uneingeschränkt die Schilderung von zwei sich ergänzenden Verhaltensweisen der Frauen, die sich nicht in sein Verständnis der Normal-Situation einfügen lassen.

Die Frauen beachten W und seinen Freund in keiner Weise, obgleich sie doch die einzigen Männer sind, die ihr Kontaktangebot auch noch in eindeutiger Weise offerieren: als sie zunächst keine Beachtung finden, setzen sie sich dazu und rücken dann näher. W kann sich über die Nichtbeachtung während des Erzählens kaum beruhigen, wieder und wieder präsentiert er diese Situation:

60/18 W ... die haben uns gar nicht beacht, Du! Ich weiß auch nit, Du! Ich hab als gedacht, warum gucke die uns nit an, Du!

Zum anderen: W berichtet, daß die Frauen untereinander Kontakt aufnehmen, 'angefangen haben', 'sich küssen und lauter so Ding'. Diese Erfahrung muß die Irritierung verstärken: nicht genug, daß die Frauen die Männer nicht beachten, die Frauen bleiben nicht nur unter sich, sondern "fangen an" - sie haben einen Ersatz, durch den W und sein Freund in der Situation völlig überflüssig werden, und so kehren sie das von W abgerufene Situationsverständnis um. Indem W die Szene in dieser Weise präsentiert, kann er einerseits eine totale Fremdheit darstellen, und andererseits sich selbst als den total Überraschten und Irritierten präsentieren.

Es stellt sich die Frage nach der Botschaft (Moral) der Erzählung.

Wenn wir die Präsentationsstruktur der Erzählung betrachten, so fällt auf, daß W vor allem die Besonderheiten der Situation hervorhebt. Im

Mittelpunkt steht die konkrete anschauliche Darstellung des Geschehens als einer Begegnung mit dem Außergewöhnlichen, dem schlechthin A-Normalen durch die bewußte und gezielte Konfrontation des Normalen und Erwartbaren mit den tatsächlich eingetretenen Ereignissen. So gelingt nicht nur ein fesselnder Bericht; in der Appräsentation gelingt außerdem der Beweis eigener Normalität. 'Ich hab als gedacht, warum gucke die uns nit an'. - Die Antwort: weil sie eben lesbisch-anormal sind, und wären sie normal, würden sie uns mit Sicherheit beachten. Das Ergebnis dieser Demonstration ist der Beweis der eigenen Normalität (und männlichen Attraktivität). Die faktische Wirkung dieser Darstellung ist eine Grenzziehung; es wird eine Grenze festgelegt zwischen dem, was in einer solchen Situation als normal, und was als a-normal zu gelten habe - verbunden mit der Bestätigung der eigenen Normalität, die erst auf dem Hintergrund der Erfahrung und Darstellung von A-Normalität demonstriert werden kann.

W beendet die szenische Vergegenwärtigung mit dem Hinweis auf das Ende ihres "Ausflugs zu den Weibern":

60/18 W *Da sind wir runter gegangen und da war natürlich der Ofen aus. Da haben nur die Schwulen gehockt.*

J versteht und deutet W' s Kommentierung als Schlußstrich:

61/1 J *Und da ist er nit hintergerutscht, gell?*

Mit dieser Bemerkung hebt J die Ironie drastisch hervor: die Situation ist vollends verkehrt, ist Tommi 'oben bei den Weibern hintergerutscht' und mußte eine Abfuhr hinnehmen, so würde er unten bei den Männern sicher keine Abfuhr hinnehmen müssen.

'Der Ofen ist aus' - Offensichtlich mußten sie eine entzündete Flamme erstickern, sie mußten ihre Hoffnungen auf amouröse Abenteuer begraben: denn 1. wurde ihnen ein erwartbares Abenteuer mit Frauen verweigert, und 2. mußten sie sich ein Abenteuer, das möglich gewesen wäre, selber verweigern.

Nach W' s bisherigen Darstellungen sollte man annehmen, sie hätten das Lokal verlassen (siehe z.B. die 1. Szene). Statt dessen bleiben sie in dem Lokal, und in die Erzählung wird ein weiterer, den Gesprächspartnern

bekannter Akteur eingeführt.

61/2 W *Da war noch der Christian dabei.*

61/ *Mehrere lachen*
Gruppe

61/2 W *Du weißt doch, wie der ist, also doof und so.*

W beläßt es nicht bei der bloßen Einführung, sondern fügt eine Kurzcharakterisierung von Christian an. Er tut dies jedoch nicht in Form einer eigens von ihm vorgenommenen Beurteilung, sondern bezieht sich auf ein gemeinsames Verständnis, die Bestätigung seiner Charakterisierung durch die Zuhörer implizit einfordernd:

61/2 W *Du weißt doch, wie der ist, also doof und so.*

Es liegt auch nahe, daß W das Lachen der anderen als eine Bestätigung seiner eigenen Meinung über Christian deutet und als Vorgriff auf ein gemeinsames Verständnis: wenn Christian dabei war, muß sich etwas Besonderes abgespielt haben und es ist sicher, daß W eine "gute Story" über "Christian im Schwulenlokal" zu erzählen hat.

Nach einer kurzen Unterbrechung beginnt W die angekündigte Geschichte zu erzählen:

61/3 Wir *Wie geht's denn dem Christian?*

61/4 W *Ach, den Christian kennt ihr ja noch, der ist in Nürnberg.*

61/5 Wir *Starfigur.*

61/6 W *Mit dem warn wir drin, haben wir am Tisch gesessen, an der Thek vielmehr...*

Schauen wir uns W's Einführung in das Geschehen "unten bei den Schwulen" näher an: W bezieht sich zunächst erneut auf Christian in besonderer Weise: er unterscheidet zwischen "dem" Christian und "wir": sein Freund Tommi und er selber; sie waren mit "dem" da drin.

Im weiteren stellt W die Bühne vor: sie sitzen dort, W verbessert: nicht am Tisch, sondern an der Theke.

Mit dieser Platzzuweisung spricht W das Verhältnis zwischen ihnen und

den übrigen Besuchern aus: einerseits sind sie nicht als geschlossene Tischgruppe vorgestellt, sondern nehmen Plätze ein, die Offenheit gegenüber andern signalisieren; zugleich ist der Platz an der Theke im Vergleich zu den Tischen überhöht und ermöglicht so einen guten Überblick über das Geschehen; außerdem ermöglicht dies die Einnahme einer Rolle als Zuschauer und somit als Beobachter, aber nicht Beteiligter.

Mit anderen Worten: Mit der Platzzuweisung an der Theke legt W für den Verlauf des Geschehens die Möglichkeit an, teilzunehmen, ohne sich unmittelbar zu beteiligen: Der Zuschauer partizipiert, ist aber nicht in das Geschehen involviert.

Die gleiche Möglichkeit verschafft ihm die Definition seiner Beziehung zu Christian: "**wir**" waren mit "**dem**" da drin, "**der**" ist "doof und so".

Nach der Einführung in das Szenenbild wendet er sich der Schilderung des Handlungsablaufes zu:

61/6 W *Mit dem war'n wir drin, haben wir am Tisch gegessen, an der Thek' vielmehr, da kam einer an, hat den, ausgerechnet den zum Tanzen aufgefordert. Der Christian hat schön mit dem getanzt.*

61/
Gruppe *Einige kichern*

Die Abgrenzung zu Christian wird schlagartig einsichtig: er hält sich in extremer Weise nicht an die "Entmischung", d.h. an die von W mit Nachdruck geäußerte Forderung, Kontakte zu Schwulen seien zu meiden. Einer von ihnen geht auf ein Kontaktangebot ein.

Indem W den Christian noch für "doof und so" erklärt hat, spricht er ihm die Verantwortlichkeit für sein Tun ab. Der Effekt ist, obgleich Christian sich nicht entsprechend der Forderung verhält, bricht er diese auch nicht; denn eine solche Forderung kann nur derjenige verletzen, dem sie auch subjektiv verfügbar ist.

Christian überschreitet die Grenze - aber dieser Grenzüberschritt kann und muß ihm nachgesehen werden: er ist "doof".

Was ist die Botschaft dieser Erzählung?

Die Konstruktion dieser Geschichte ermöglicht W, die scheinbar nicht zu vereinbarenden Positionen einzunehmen: Beteiligter sein, ohne jedoch beteiligt zu sein. Dies gelingt auf Kosten eines anderen, der beteiligt ist. Mit dem "doofen" Christian ist jemand gefunden, der für W (und seinen Freund) ersatzweise den Kontakt herstellt und sie - unter Wahrung des nötigen Abstandes - partizipieren läßt.

So verfestigt W das Bild eigener Normalität durch die Partizipation über und die Beschäftigung mit dem Grenzgänger; die A-Normalität wird erfahren, ohne daß er (W) selber A-Normalität gezeigt hätte. In seiner Präsentation verkörpert er die Normalität.

Die von W abschließend vorgebrachte verallgemeinernde Einschätzung seines Gefühls in Schwulenlokalen können wir als eine gleichsinnige Ergänzung und Bestätigung des Verfahrens annehmen:

61/7 W *Na, aber ehrlich, wenn man mal so, so in Wirtschafte nei geht, wo nur so Schwule verkehrn, und so, gell, kann man ehrlich den Ekel kriegen, so was! Ist unnormal.*

Auch da Ekel-Gefühl hat Methode: wenn die Begegnung zu nahe ist, empfindet er Ekel, vor dem "unnormalen". Dieses Verfahren sichert ihm zu, eigene Normalität in der Gruppe überzeugend demonstriert zu haben: auch in der Nähe könnten ihm Schwule nie zu nahe kommen: 'er kriegt den Ekel'; die innere Distanzierung bietet Schutz.

Betrachten wir an dieser Stelle W's Darstellungen zusammenfassend, so scheinen in allen berichteten Geschichten vor allem zwei wiederkehrende Anliegen als Botschaften enthalten zu sein, in Funktion zu denen die Darstellungen erfolgen: Die Darstellung, zu partizipieren, bei gleichzeitiger Darstellung, eigentlich doch nicht zu partizipieren. W präsentiert sich durchaus als Kenner der Schwulenszene - zugleich betont er, nicht beteiligt zu sein.

Die Verfahren, die eigene Normalität hervorzuheben, sind unterschiedlich: es ist das Verfahren, die Entmischung zu proklamieren, als die Schwulen in ihre Nähe kommen - als er in ein Schwulenlokal "gerät" - und als ein

Schwuler an ihren Ort kommt; es ist das Verfahren, einen anderen, zu dem er Nähe erklärt (sie waren mit ihm dort), als "Ersatz" einzusetzen, an dessen Grenzüberschreitung sie partizipieren und so eine eigene Grenzüberschreitung meiden zu können.

Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung mit dem Thema "Kontakte zu Schwulen" ist für die Gesprächsteilnehmer hoch attraktiv.

Die Betrachtung dieses Gesprächsabschnittes läßt uns erkennen, daß die Teilnehmer W, J und Rei gleichermaßen von dem Problemkomplex tangiert sind, und daß die Bearbeitung dieses Themas die Jugendlichen umfassend einzubinden vermag: Sie äußern Beteiligtsein nicht allein durch ihr Mitwirken an einer sachlich-inhaltlichen Auseinandersetzung nach dem kognitiv-propositionalen Verständigungstyp, sondern bekunden darüberhinaus - und das unterscheidet sie von vielen anderen in der Gruppendiskussion - in hohem Maße emotionale Betroffenheit.

Alle Szenen kennzeichnet die Ambivalenz von emotionalem Engagement und Demonstration von Informiertheit einerseits, die Präsentation von Distanz andererseits; so wissen W und J eigene Erlebnisse oder Geschichten zu berichten, und vor allem Rei, aber auch W und J, wissen gezielte Rückfragen oder Kommentierungen einzustreuen; Rei versteht es meisterhaft, durch Einblendungen kurzer Rollenparts aus einer Kneipen-Situation diese Szene selbst in die Gruppe zu tragen; kurzum, die Jugendlichen stellen in der Gruppensituation dar, sie seien Kenner.

Zugleich liefern sie in den Erzählungen explizit ihre Distanzierung mit: es scheint ihnen sehr angelegen zu sein, die Zuhörer zu überzeugen, sie hielten die Forderung ein: "Kein Kontakt mit Schwulen"!

Die Distanzierungen finden wir in den Präsentationsweisen wieder: Sie vermeiden häufig eindeutige, klare Aussagen, agieren äußerst indirekt, indem sie in Andeutungen verbleiben und Umschreibungen wählen, und indem sie mehrdeutige Aussagen einbringen, die dem Zuhörer anheim stellen, diesen oder jenen Sinn herauszulesen; nicht selten beziehen sich die Mehrdeutigkeiten auf anwesende Gruppenmitglieder, wodurch der Reiz, dieses oder jenes zu phantasieren, enorm erhöht ist.

Die ständige Bereitschaft der Zuhörer, die Darstellungen des jeweilig Vortragenden in irgendeiner Weise zu kommentieren und die Fähigkeit, angedeutete Überlegungen zu explizieren und sinnvolle Ergänzungen anzufügen, und nicht zuletzt die scheinbar nie verebbende Bereitschaft zum Gelächter zeugt einerseits von der ständigen Teilnahme aller an dem Gespräch, andererseits wird in dieser Präsentationsweise Distanz geübt.

Anmerkungen

- (1) Das Verfahren wurde zusammen mit Imbke BEHNKEN anlässlich der Interpretation von Gruppendiskussionen im Rahmen des Forschungsprojekts "Sozialisationsprozesse Jugendlicher - Lebenswelt-Analyse von Lehrlingen" entwickelt; dieses Forschungsprojekt wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert und von Professor Dr. Horst RUMPF und Dr. Jürgen ZINNECKER geleitet (vgl. Projektgruppe Jugendbüro: Straßensozialisation, Lehrlingssozialisation. Zwischenbericht Wiesbaden 1976). Eine extensive Darstellung des gesamten Verfahrens enthält der erste Teil der Dissertation: Gruppendiskussion als Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen; Teil 1: Gesprächshermeneutik, zur Interpretation von Texten, Wiesbaden 1982.
- (2) Die Ziffern entsprechen denen an den Klammern des vorangegangenen Beispiels; einige Kommentierungen sind hier fortgelassen worden.
- (3) Mit der Ausdrucksweise "propositionaler Gehalt" beziehen wir uns auf einzelne Äußerungen, mit "Gesprächsgegenstand" auf das fortlaufende Gespräch.
- (4) HABERMAS, J.: Kultur und Kritik, Frankfurt 1973, S. 285
- (5) Das Umgehen der Jugendlichen mit Normen, verdeckten und offenen, ist ein wesentlicher Teil der Interpretationen, deren Möglichkeit sich aus der Analyse indirekt intendierter Akte herleitet.

5. FORSCHUNGSPRAXIS III:
VERWENDUNG VON FALLSTUDIEN IN DER LEHRERBILDUNG



Jürgen Henningsen

AN "BEISPIELEN" DAS "ÜBERSETZEN" LERNEN

"Verwendung in der Lehreraus- und fortbildung": unter diesem Gesichtspunkt wurden die folgenden fünf Beiträge gebastelt, vorgetragen, erörtert, überarbeitet. Jetzt stehen sie da und sollen Lesern, die nicht dabei waren, Fragen beantworten, die auch den Diskutierenden damals nur halbwegs beantwortbar schienen, weil das Gelände in Hofgeismar schön war und das Essen gut und man einander gelegentlich sympathisch fand.

Allen fünf Beiträgen, die hier folgen, dieselbe Uniform anzupassen und die Truppe dann im Gleichschritt zu demselben Ziel ("Verwendung in der Lehrerbbb...") marschieren zu lassen, ist unmöglich. Es wäre auch unfair gegenüber dem Troß, der im September 1982 mit dabei war, in manchen Wein Wasser mischte und mit gruppenspezifischem Alibi Karten spielte. In den folgenden fünf Texten bleibt die Arbeitsgruppe, die sich mit ihnen zusammen- und auseinandersetzte, hoffentlich anonym anwesend.

Ein Stück Tonband der diffusen Gesprächswirklichkeit unserer Arbeitsgruppe wäre aber nichts als ein Souvenir. Deshalb wird hier einleitend so getan, als sei wenigstens dies oder das "logisch" verlaufen. Aber solche Rekonstruktion eines "logischen" Zusammenhangs, ableitend und uniformierend, ist Spielerei. Ein Vorspann, der (wie immer) hinterher gemacht wird.

(1) Jeder von uns spricht viele Sprachen und wird in noch mehr Sprachen angesprochen. Was dabei unter "Sprache" zu verstehen ist, ist nicht ganz so leicht zu definieren, wie es dem einen oder anderen, der mit fertigen Definitionen hantiert, erscheint. Ein Begriff wie "symbolische Systeme" wäre vorsichtiger, aber diese Vokabel ist eben im Umgang unverständlich. Außerdem läßt sich das Gemeinte mit verschiedenen Definitionen von "Sprache" auch ziemlich gut abdecken (1). Dabei muß man nicht an Wörterbücher und Grammatiken denken für Deutsch, Englisch, Bayerisch oder Hethitisch. Man kann auch an verschiedenen vertexteten Situationen denken - am Arbeitsplatz wird anders gesprochen als in der Kneipe oder vor Gericht. Oder man kann vorrangig an die verschiedenen Systeme denken, in denen belie-

bige Zeichen etwas bedeuten, weil man es eben so gelernt: der Autofahrer kann mit Lampen, Hupe und Bremse, notfalls mit Händen, eine Information "senden", und jeder hat Systeme von Körpersprache gelernt: Augen, Busen, Faust und anderes.

(2) Ständig "übersetzen" wir von einer Sprache in die andere, vom Dialekt in die Schriftsprache, vom Kleingedruckten in das Gemeinte und so weiter und natürlich auch vom - wie ein WATZLAWICK-Fan (nicht) sagen würde - Beziehungsaspekt in den Inhaltsaspekt und retour. Das Übersetzen ermöglicht neues Sehen, veränderte Erfahrungen: die Welt sieht anders aus in der anderen "Sprache". Das Übersetzen gelingt nicht problemlos: manchmal klemmt's; manchmal mißversteht der andere, was dem einen klar ist. (Nur deshalb gibt es eine Theorie der Chose.) Solange wir übersetzen müssen, weil andere anders sehen und anders sprechen, ist der Verdacht erlaubt, daß unsere Erfahrung noch nicht abgeschlossen, noch nicht fertig ist, daß wir irgendwie nicht "alles" wissen. Die Geschichte geht weiter. Da ist immer wieder eine neue, unbekannte Perspektive, und die erzwingt "Übersetzung" und gibt dafür eine neue Sicht frei, von der aus dann das Spielchen unendlich weitergespielt werden könnte. Das "Übersetzen" ist keineswegs bloß Umgangserfordernis. Es kommt wissenschaftlich genauso vor und wird möglicherweise eine umso wichtigere Tätigkeit, je mehr Wissenschaft es gibt.

(3) Die Welt erschließen oder eine Sprache vermitteln, das waren zeitweilig keine allzu verschiedenen Tätigkeiten, sondern zwei Seiten derselben Sache. Die Lehrer betrieben sie professionell, sie lebten davon und machten aus den vielen überlieferten kleinen Tricks der Berufsroutine ein System, das dann "Pädagogik" hieß. Der beifallsträchtige Ruf nach "Sachen! Sachen!" und die Unlust Europas am ewigen Lateinpauken hat es dann seit Comenius immer wieder so aussehen lassen, als beschäftige sich, wer "Realien" betriebe, mit etwas Härterem als der Verbalist, der geschwätzig nur "Maulbrauchen" (PESTALOZZI) lehre.

Die Naturwissenschaftler brauchten Prestige und bekamen es. Einen Physiker heute überrieselt eine Gänsehaut, wenn jemand ihm klarzumachen versucht, daß Naturwissenschaft in der Schule eine "Sprache" ist, eine Fremdsprache, und daß eine der Hauptaufgaben darin liegt, das "Über-

setzen" zu lehren und zu lernen (2).

Aber man muß natürlich, wie gesagt, nicht mißverständlich "Sprache" sagen. Man kann diesen Gedanken leicht übersetzen in andere Vokabeln. Dies Problem wird im folgenden am deutlichsten bei Götz KRUMMHEUER.

In einer unwahrscheinlich phänomennahen Darstellung eines Ausschnitts Mathematikunterricht werden Verständigungsschwierigkeiten zwischen Lehrer und Schüler herauspräpariert. Dasselbe Problem (Termumformungen) wird ganz verschieden angegangen - und deshalb ist es eben gar nicht dasselbe Problem. Die Schüler sprechen (und denken) "alltagsgeometrisch", so wie sie es im Umgang mit Kästen, mit Flächen und Quadraten her kennen; für den Lehrer ist dies gar keine geometrische Aufgabe, sondern ein zufälliger Ausgangspunkt für ein algebraisches schulmathematisches Problem. KRUMMHEUER benutzt hier GOFFMANNs Begriff "Rahmung" oder "Primärrahmung": der Schüler rahmt alltagsgeometrisch, der Lehrer algebraisch-didaktisch. (Ich hätte keine Bedenken, den anspruchloseren Begriff "Sprachen" zu benutzen.)

Natürlich spürt der Lehrer, daß irgendetwas nicht funktioniert. Er "moduliert" seine Rahmung und bringt auch den Peter dazu, seine Rahmung zu "modulieren". Es müßte aber "transformiert" (d.h. "übersetzt") werden, und das gelingt nicht, weil der Lehrer den Konflikt der verschiedenen Rahmungen (=Sprachenkonflikt) nicht voll erkennt - er weiß zu wenig von der "Umgangssprache" seiner Schüler.

Dies ist nun ein Motiv, das auch bei Gerhard BROCKMANN ganz stark betont wird - man lese das z.B. in seinem Resümee: das Berufsgeschäft des Lehrers erfordert eine spezifische Sicht der Dinge (= eine "Sprache!"), die gleichzeitig blind zu machen droht für Umgang, Privatsphäre, Lebenspraxis. Worauf es ankäme, wäre das ständige "Übersetzen".

In Heinz KLIPPERTs Beitrag über Simulationsspiele heißt das, was ich einleitend als roten Faden nachträglich herausspinne und auf den Begriff "Übersetzen" bringe, "Transfer-Aspekt": der Lehrer muß, so meine ich den Gedanken vereinnahmen zu können, gerade dann, wenn er seine Berufssprache gelernt hat, immer wieder in anderen (nicht "lehrerprofessionel-

len") Situationen sich bewegen, und genau dazu bringen ihn die Simulationsspiele.

(4) Damit sind wir nun aber schon bei zentralen Problemen von Studium und Fortbildung. Die jahrhundertealte Frage, ob das "Reden über etwas" überhaupt zum Handeln in Situationen qualifizieren könne, wird von Karl Heinz GÜNTHER aufgenommen, aber vorsichtig im Umkreis des Fraglichen belassen. Das "Nachdenken über pädagogische Sachverhalte" lasse sich jedoch lernen, und zwar gerade an Situationen und Fällen - freilich hänge es von der Qualität der Beschreibungen ab. Man dürfe z.B. nicht vorschnell ein Geschehen als "Fall von" sehen, weil man zuviel von vornherein ausblende.

Weil das in der Tat so ist, war schade, daß sich der Sprachgebrauch "Beispiel" (nach Günther BUCK [3]) nicht durchsetzte: Dies Buch redet wieder von "Fällen" und dies Kapitel natürlich auch. "Fälle" sind (so BUCK) bereits geglättet, gefiltert, einer Theorie einverleibt - "Beispiele" sind noch sperrig, sie haben einen "Überschuß an Phänomenalem". Beispiele sind, wie Norbert NEUMANN hier den Gedanken aufnimmt, "polyglott" (nach HENNINGSSEN). Beispiele können die Erfahrung des Lehrers (oder des Lesers) gerade deshalb hervorlocken, weil sie noch kein vorgängiges Deutungsschema anbieten, weil sie noch erklärungs offen sind, weil sie "Text und Leser miteinander verzahnen" (NEUMANN). Sie bieten dem Leser ein Feld, auf dem es für ihn etwas zu entdecken gibt (NEUMANN). Gerade das macht sie geeignet, das "Übersetzen" zu lernen und zu praktizieren, macht sie also geeignet für die Lehreraus- und -fortbildung.

(5) Aber die folgenden fünf Beiträge sind selbst "Beispiele", mehrdimensional, mehr als Illustration für nur eine These; sie sind wie alle Beispiele Anlässe und Material für viele Theorien. Der Leser kann mit ihrer Hilfe seine eigene Erfahrung hoffentlich besser konturieren und durchbuchstabieren.

Nur eine dieser vielen möglichen Theorien ist hier als "roter Faden" herauspräpariert worden: Menschen, vielsprachig, müssen ständig übersetzen; Lehrer können dabei helfen. Dazu müssen sie selbst in vielen Sprachen zu Hause sein. Das lernt man am besten am (noch nicht ab-

schließlich auf den Begriff gebrachten) Beispiel, sei dies nun eine Geschichte, ein Protokoll, eine simulierte Situation.

Anmerkungen

- (1) Vgl. dazu Theodor LEWANDOWSKI: Linguistisches Wörterbuch. Artikel "Sprache" in Bd. 3; Artikel "Kode" in Bd.1 .(UTB 200/201/202)
- (2) Jürgen HENNINGSEN: Fremdsprache Naturwissenschaft. In: Neue Wege im Unterricht. Bochum, 21. Jg., 3. Quartal, S. 152. Erinntert sei auch an die aggressive Kritik, die Martin WAGENSCHHEIN von seiten einiger Fach-Physiker hat hinnehmen müssen.
- (3) Vgl. in diesem Buch NEUMANN, Anm. 12

Norbert Neumann

FALLGESCHICHTEN ALS KOMMUNIKATIONSANGEBOTE

Ein gutes Exempel ist die beste Glocken, so die Leut in die Kirchen ladet. Ein gutes Exempel ist die beste Stimm, so gleichen Widerhall unter den Leuthen machet.

Abraham a Santa Clara

"Wenn der Erziehende zu viel Wissenschaft anwenden will, kann er eventuell Praxis verhindern, ... sinnvolle Reaktion und ein gewisses Maß an Spontaneität kommen zu kurz, weil man menschlich verunsichert ist". So formulierte eine Studentin in ihrem Arbeitsbeitrag, und (fast) alle Anwesenden nickten beifällig; Skepsis gegenüber der Funktion von Wissenschaft, Zweifel an ihrer Relevanz für den Alltag - auf diesen Nenner lassen sich die genannten und während des Semesters in Schattierungen immer wieder auftauchenden Motive bringen, die knapp 30 Lehrer- und Hauptfachstudenten als Beweggründe für den Besuch des Grundstufenseminars "Pädagogische Alltagsgeschichten" (WS 81/82) an der Uni Münster vorbrachten. Daß die Erziehungswissenschaft mit ihren Theorien pädagogische Wirklichkeit erschließen soll und kann, das gehört wohl zu den selteneren Erfahrungen dieser Studenten, und sollte dann doch mal der Realitätsbezug gelingen, so scheint daraus eher Verunsicherung als Bewegungsfreiheit zu folgen.

Es dürfte unwahrscheinlich sein, daß diese Studenten in ihrem Unmut über die Erziehungswissenschaft zu den universitären Randerscheinungen zählen. Ähnliches beobachtete auch FLITNER: Wissenschaft zeige sich fortwährend mit "aufgeklärtem Besserwissen", sie stelle den Alltag in Frage, disillusioniere und bleibe "den positiven Bezug auf das Handeln nur zu oft schuldig" (1). Gefordert werden stattdessen "reflektierende Berichte aus dem Alltag" (2) und die Beschäftigung mit pädagogischen Fällen, um eine Brücke zu schlagen zwischen der Theoriebildung und der alltäglichen Erziehungsarbeit. Was man im Umgang mit Fallstudien/-geschichten lernen kann, wurde an anderer Stelle bereits ausführlich diskutiert; ich nenne nur die zentralen, häufig wiederholten Gesichtspunkte: "Bildung und Sensibilisierung von Organen der Erfahrung" (3), "Förderung der Urteilsfähigkeit" (4), "erhöhte Reflektiertheit möglichen Handelns" (5), ein vor-

sichtig formuliertes "Ermöglichung künftigen pädagogischen Handelns" (6) oder als Beitrag zur "Vermittlung von Theorie und Praxis" (7), wobei pädagogische Kasuistik auf der theoretischen Ebene diese Vermittlung "allenfalls anbahnen, anleiten, stützen, begleiten" (8) könne. All diese 'Intentionen' oder 'Lernziele' stellen eine Option auf den künftigen Lehrer oder Diplompädagogen dar.

Was aber passiert beim Reden über Fallgeschichten, beim Versuch, sie interpretierend zu verstehen? Was macht sie so attraktiv für Leser? Im Seminar wurden Texte gelesen von BAACKE, HENNINGSEN, HERNDON, MAKARENKO, RIEWERTS, RUMPF, WAGENSCHNAIN, WÜNSCHE (siehe Lit.verz.); eine Geschichte stammte aus dem Teilnehmerkreis. Ich will versuchen, einige Seminarerfahrungen zu systematischen Überlegungen zusammenzustellen.

Frage ich herum, was die Lektüre dieser Texte so interessant mache, einigte man sich reihum auf den als zentral empfundenen Aspekt "Betroffenheit" - eine Chiffre, die durch den Sprachgebrauch in ihrem Bedeutungsspektrum zwar abgesteckt, sich aber dennoch nur schwer operationalisieren läßt.

Im Gegensatz zu 'gängiger' Wissenschaft, die sich höchst selten in ihrer auf Adressaten hin vermittelnde Funktion zeigt, zielen Fallgeschichten auf ein Publikum, sie fordern den Leser zu aktiver Mitarbeit heraus. Das, was sie an "Dichte", "Nähe" oder "Ganzheitlichem" (9) transportieren, steckt nicht im Text selbst, sondern resultiert aus den gedanklichen Auffüllungen des Lesers. RUMPFs Fallgeschichten etwa bündeln die Aufmerksamkeit, verengen den Blick, sie erzählen assoziativ, fast sprunghaft, arrangieren ihr Material, und doch - oder gerade deswegen - hat der Leser die Situation der Rechtschreibung, des Spaziergangs, der Unterrichtsstunde am ersten Schultag klar vor Augen. Ihm werden Chiffren angeboten, die seine Erfahrungen freisetzen, so daß eine Verständigung zwischen ihm und dem Text möglich wird. Dieser Zusammenhang gilt zwar aus hermeneutischem Selbstverständnis prinzipiell, zu untersuchen bleibt aber, inwieweit Fallgeschichten die Kommunikation erleichtern, flüssiger machen, sich an die Lesererfahrungen anschmiegen.

Nach HENNINGSEN ist Kasuistik "wesentlich eine Übersetzungstechnik" (10),

deren Vorteil darin besteht, keiner bestimmten Sprache (=Theorie) verhaftet und nur von ihr her verstehbar zu sein; stattdessen gibt sie einer Aussage "eine Art logischer (wenn auch nicht literarischer) Primitivität zurück" (11). Dabei differenziert er zwischen Fall (=casus), der immer ein Fall von ... ist, sozusagen die Illustration eines explizit gegebenen Allgemeinen, und Beispiel (=exemplum), dessen Allgemeines nicht direkt zur Disposition steht. Beispiele lassen sich von verschiedenen Sprachen her erschließen, sie sind "polyglott" (12). Genau darin liegt der Vorteil der im Seminar diskutierten Fallgeschichten (13): Sie setzen beim Adressaten nicht das Umgehen-Können mit einer bestimmten Theorie voraus, sondern sind offen für das, was Leser an Vorverständnissen, Theorien, Einstellungen - seien sie als Schüler, im Pädagogikkurs, als Erziehender oder in irgendeinem anderen Proseminar erworben - von sich aus mitbringen; sie bieten ein Reservoir, in dem sich Leser mit ihren spezifischen Erfahrungen bewegen können. Dabei darf 'Erfahrung' nicht ausschließlich auf das Stoffliche begrenzt gesehen werden. So galt etwa der Makarenko-Text - gelesen wurde Makarenkos erster, großer Konflikt mit Sadorow - nach fast einmütigem Urteil als der "spannendste" Text, er wurde lang und heiß diskutiert, auf ihn bezog man sich immer wieder, obwohl keiner der Seminarteilnehmer auch nur annähernd Erfahrungen im Aufbau einer Kolonie für verwaiste, straffällig gewordene Jugendliche besaß. Aber man hatte strukturell gleiche Erfahrungen gemacht oder operierte mit entsprechenden Vorstellungen, nämlich daß pädagogische Theorien (= "Bücherwissen") in der Praxis scheitern. Man entdeckte dort etwas wieder, was man 'kannte' und was einen selbst betraf.

Dieses Freisetzen von Erfahrungen wird von den meisten der hier genannten Fallgeschichten noch durch rhetorische Strategien forciert. Bei HERNDON z.B. wimmelt es nur so von Pointen: der Schüler Piston, der auch im Kursfilm als Detektiv permanent an den Mädchenklos herumstreift; die im Film "plötzlich" benötigte Telefonzelle weit außerhalb des Schulgeländes; das Drehen von Massenszenen ausschließlich während des Unterrichts; oder "Altägypten" als pars pro toto für verordneten Lernstoff, was spätestens beim dritten Mal belacht und damit entschlüsselt wurde. Solche Passagen benötigen den Mitwisser, zwingen zu geistiger Aktivität; was gesagt werden soll, steht nicht im Text, sondern blitzt als Erkenntnis im Kopf des Lesers auf. Dabei besteht HERNDONs rhetorischer Gestus

darin, sozusagen quer zur 'klassischen Lehrerperspektive zu schreiben, indem er Lehrer- und Schülerperspektive miteinander verschränkt. Dadurch bietet er einen zur Zeit ungewohnten Blick auf schulische Phänomene und Prozesse. Ähnlich arbeitet RIEWERTS, der Journalist mir der Attitüde des Unpädagogischen, des 'Nur-Vater-Seins', der staunt und gar nicht erklären will. Sie verfremden ihren 'Gegenstand', aber nur so weit, daß ihre Adressaten zwar überrascht werden, aber doch noch die Rückübersetzung in den eigenen Horizont leisten können. Eine solche Erzähltaktik nimmt den Phänomenen den Schein des Vertrauten, des Schon-Immer-Gewußten und öffnet sie wieder für eine Auseinandersetzung.

RUMPF (1979) und WAGENSCHNIEDER fordern auf ihre Weise die Leseraktivität heraus: sie verdichten ihr Material, lassen beiseite, was ihr Publikum von sich aus ergänzen kann, werfen 'nur' Schlaglichter auf zumeist kurze Begebenheiten, reihen aufgefangene Bemerkungen und Situationen fast Übergangslos aneinander. Es bleibt zunächst dem Leser überlassen, einen Zusammenhang zwischen dem Erzählten herzustellen, sei es, ein verbindendes Element zu finden oder Kausalitäten auszumachen. Die von ihnen jeweils zu Anfang mitgeteilte "Grundaufmerksamkeit" (14), mit der sie ihr Material gesammelt haben, hilft dabei lediglich auf die Spur, ohne jedoch die Beispiele zur bloßen Illustration einer These zu degradieren.

Wenn gesagt wird, Fallgeschichten seien anschaulich, dann erreichen sie diese Qualität durch das Hervorlocken der Lesererfahrungen und nicht bloß, indem sie etwa quasi bildhaft vor Augen stellen, sondern indem sie Text und Leser miteinander verzahnen. Sie affizieren den Leser und geben ihm Raum, sich nachdenkend in ihnen zu bewegen. Und genau darin liegt ihre didaktische Potenz: Fallgeschichten formulieren ihren 'Gegenstand' als Problem, sie präsentieren ein Problemfeld, in dem es für Leser etwas zu entdecken gibt. Der Verzicht auf ein vorangestelltes Allgemeines wirft den Leser auf ihn selbst zurück, er kann nun mit seinen Kenntnissen operieren, indem er Fragestellungen entwirft, bestimmte Aspekte auswählt, Erklärungsmöglichkeiten auf ihre Plausibilität hin probiert. Ihm wird nichts beigebracht in dem Sinne, daß er sich gedächtnismäßig irgendetwas aneignet und das gerade Gelernte noch einmal anwendet, sondern er wird freigesetzt in einem Bereich, den er sich mit seinem Problemhorizont erschließen soll.

Aufgrund dieser Darstellungstechnik fühlt sich der Leser ernst genommen, er fühlt sich emanzipiert von der Bevormundung eines alles erklärenden Autors. Indem er sich zur geistigen Mitarbeit anregen läßt, wird er in einen Kommunikationszusammenhang gezogen, den es in die Semindiskussion zu verlängern gilt. Wenn Fallgeschichten für die Präsenz von Teilnehmererfahrungen sorgen, dann können diese in der Auseinandersetzung über Texte präzisiert und auf ihre Vorverständnisse, Annahmen, Normen und Ziele untersucht werden, um sie den Redenden kritisch verfügbar zu machen. Immer dann, wenn dies gelingt, wird die Interpretation von Fallgeschichten als spannend empfunden und die Diskussion als sinnvoll erlebt.

Zusammenfassung in Thesen

1. Fallgeschichten setzen beim Leser nicht die Kenntnis einer bestimmten Theorie voraus. Sie sind offen für das, was Leser an Theorien, Vorverständnissen, Einstellungen von sich aus mitbringen; sie sind "polyglott".
2. Fallgeschichten zielen auf Leser. Mit Hilfe rhetorischer Strategien versuchen sie, den Leser an der Herstellung der Information zu beteiligen und seine Erfahrungen freizusetzen. Betroffenheit stellt sich immer dann ein, wenn dieser Prozeß gelingt.
3. Fallgeschichten formulieren ihre Aussagen als Problem. Sie bieten dem Leser ein Feld, auf dem es für ihn etwas zu entdecken gibt. Es bleibt ihm überlassen, Erklärungen zu versuchen und bestimmte Operationen an ihnen zu entwickeln.
4. Man kann an Fallgeschichten lernen, weil man sich nicht belehrt fühlt. Die an ihnen freigesetzten Erfahrungen können in der Diskussion den Redenden wieder kritisch verfügbar gemacht werden.
5. Die Frage, ob Fallgeschichten Wirklichkeit 'objektiv' dokumentieren, ist im Rahmen ihrer Vermittlungsfunktion unerheblich. Ihre Aufgabe besteht darin, die Erfahrung ihrer Leser auf Probleme der Wirklichkeit hin zu öffnen. Ihre dokumentierende Kraft können sie erst in den Köpfen ihrer Leser entfalten.

Literatur

- BAACKE, Dieter: Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: BAACKE, Dieter/SCHULZE, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979. S. 11-50.
- BINNEBERG, Karl: Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 395-402
- BUCK, Günther: Über die Identifizierung von Beispielen. Bemerkungen zur "Theorie der Praxis". In: Identität. Hrsg. v. Odo Marquard und Karlheinz Stierle. München 1979. S. 61-81 (Poetik und Hermeneutik VIII).
- FISCHER, Dietlind (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz 1982.
- FLITNER, Andreas: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Z.f.Päd. 24 (1978), S. 183-193.
- FLITNER, Andreas/SCHUEERL, Hans (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1978.
- GAMM, Hans-Jochen: Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik. In: Bildung und Erziehung 20 (1967), S. 321-329.
- GÜNTHER, Karl Heinz: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. Herwig BLANKERTZ. Weinheim/Basel 1978. S. 165-174 (Z.f.Päd. Beih. 15).
- HENNINGSEN, Jürgen: Kinder, Kommunikation und Vokabeln. Pädagogische Skizzen. Heidelberg 1969 ('Peter stört').
- HENNINGSEN, Jürgen: Kasuistik: Beispielerzählen in der Streitsituation. In: Dieter LENZEN (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang - verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen. Stuttgart 1982, S. 205-226 (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft Bd. 4, 1980-1982).
- HERNDON, James: Die Schule überleben. Mit e. Vorw. v. Harmut von Hentig (How to Survive in Your Native Land, New York 1971). Stuttgart 1972 ('Ein Drachen'; 'Rückkehr/Der Sohn des Falken').
- MAKARENKO, Anton S.: Werke, Bd. 1 (Ein pädagogisches Poem). Berlin (DDR) 1975, S. 26-32.
- RIEWERTS, Cornelius: Touren mit Töchtern. Münster 1981 (Warum fraß das Krokodil den König).
- RUMPF, Horst: Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten. In: Neue Sammlung 19 (1979), S. 37-48.
- RUMPF, Horst: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig 1966 ('5. März' und '15. Mai').

WAGENSCHHEIN, Martin: Also ist es wirklich wahr... In: Neue Sammlung 18 (1978), S. 561-565.

WÜNSCHE, Konrad: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit. Erw. Ausg. Frankfurt 1979 (S. 73-77).

Karl Heinz Günther

SITUATIONSBSCHREIBUNGEN ALS ANLÄSSE FÜR PÄDAGOGISCHE REFLEXION

Vorbemerkung zu den Begriffen "Situation" und "Fall"

Dem Begriff "Situation" gebe ich deshalb den Vorzug, weil nach meiner Auffassung die Bezeichnung eines Vorkommnisses als "Fall" ein fortgeschrittenes Stadium seiner Verarbeitung darstellt. Ich ordne es als "Fall von" einer bestimmten "Sorte" von Erfahrungen zu, nehme ihm in gewissem Sinne seine Mehrdeutigkeit.

Von einer Situationsbeschreibung erwarte ich, daß sie das Widerfahrene möglichst so wiedergibt, wie es sich einem unbefangenen und unvoreingenommenen Beobachter zeigt. Als Leser möchte ich so unverstellt wie möglich über das Geschehene informiert werden, um mir selbst ein Bild von dem machen zu können, was vorgefallen ist. Dabei weiß ich selbstverständlich, daß ich es immer nur mit einer durch den Verfasser interpretierten Wirklichkeit zu tun bekomme. Ich verstehe den Lehrer als Gestalter von Situationen, den Unterricht also als Folge von Situationen, in die Lehrer und Schüler verwickelt sind und in denen sie zurechtkommen müssen. Die Situationen sind vielgestaltig, jede kann zum "Gegenstand" unserer Aufmerksamkeit werden, wenngleich uns das Ungewöhnliche, Unerwartete, Nicht-Alltägliche stärker in seinen Bann zieht. Was sich jeden Tag mehr oder weniger in gleicher Weise ereignet, ist nicht so aufregend, daß wir es einer Beschreibung für wert erachten, obwohl uns gerade die Analyse der Selbstverständlichkeiten interessante und wichtige Einblicke in das unterrichtliche und erzieherische Geschehen vermitteln kann.

Es ist keine Frage, daß Situationsbeschreibungen, die über Erfahrungen von Lehrern Auskunft geben, als Anlässe für pädagogische Reflexion genommen werden können; das geschieht laufend. Aber zu welchem Ende? Was will man damit erreichen? Was soll dabei herauskommen? Was können oder sollen angehende Lehrer aus der Beschäftigung mit solchen Berichten lernen? Einige der Erfahrungen, die ich bei der Besprechung solcher Beschreibungen gemacht habe und der Erfahrungen und Probleme, die sich für uns dabei ergeben haben, möchte ich im folgenden zur Diskussion stellen.

Die beiden aus einer größeren Zahl von Situationsbeschreibungen ausgewählten Beispiele sollen die Bezugnahme auf Praxis erleichtern. Sie stammen von Referendaren, die sich in der zweiten Phase ihrer Ausbildung befanden.

Beispiele

Das erste Beispiel ("Chemiestunde") bezieht sich auf die Erfahrungen, die eine Referendarin während einer Vertretungsstunde in einer 7. Realschulklasse machte. Der Bericht enthält eine allgemeine Situationsbeschreibung aus ihrer Sicht, die von ihr als "Fall" bezeichnete Situationsfolge während der Chemiestunde und eine nachträgliche Einschätzung der Vorkommnisse. Der Bericht wurde mit Referendaren in Pädagogikveranstaltungen besprochen. Die ihnen besonders wichtigen Diskussionspunkte habe ich in einer Übersicht - mit wörtlichen Äußerungen - zusammengestellt.

Das zweite Beispiel ("Geographiestunde") gibt Beobachtungen wieder, die eine Referendarin während einer Unterrichtsstunde machte. Es handelt sich um die erste Stunde der neuen Fachlehrerin in einer ihr mitten im Schuljahr zugewiesenen 8. Realschulklasse. Dieses Beispiel wurde nicht nur mit Referendaren besprochen, sondern Kollegen an der Hochschule mit der Bitte um Äußerung vorgelegt. Von den insgesamt elf Stellungnahmen werden drei wiedergegeben. Sie sollen u.a. zeigen, wie sich unterschiedliche theoretische Positionen und Intentionen auf die Analyse und Deutung von Situationen auswirken.

Bei der Besprechung dieser und anderer Beispiele sind wir immer wieder auf Fragestellungen und Probleme gestoßen, die ich in den folgenden Abschnitten aufzeigen und diskutieren möchte.

Fragestellungen und Probleme

1. Beschreibung und Interpretation

Jede Situationsbeschreibung übermittelt die Wirklichkeit gefiltert: Sie ist von der "Grundaufmerksamkeit" (H. RUMPF) des Verfassers geleitet und interpretiert die erlebte Wirklichkeit implizit und explizit: Implizit deshalb, weil notwendig eine Reduzierung des Geschehens stattfindet; explizit durch die ausdrückliche Deutung einzelner Ver-

haltensweisen und Geschehensmomente. Die Reduktion ist unvermeidbar; sie hat auch nicht nur Nachteile. Komplexe Zusammenhänge werden übersichtlicher und durchschaubarer. Aber wie steht es mit den Interpretationen durch den Verfasser? Sollte er sich damit nicht zurückhalten, damit der Leser sich ein möglichst unverstelltes Bild vom Geschehen machen kann? Müßte nicht getrennt werden zwischen einer beobachtungsnahen und detaillierten Beschreibung des Vorgefallenen und der eigenen Interpretation? Im ersten Beispiel liefert die Verfasserin eine sehr lebendige Beschreibung der Vorkommnisse, die die später gestellte Frage, ob sie möglicherweise Opfer einer Schülertaktik ("verschaukelt") geworden sei, als naheliegende Interpretationsmöglichkeit erscheinen läßt. Beim Lesen des zweiten Beispiels gewinnt man den Eindruck, daß das Geschehen durch die Hervorhebung zweier Konfliktsituationen von der Verfasserin sehr stark interpretiert und strukturiert wurde.

Situationsbeschreibungen könnten ein geeigneter Anlaß sein, auf dieses Problem aufmerksam zu machen: daß wir immer schon interpretieren, dem Leser aber Gelegenheit geben sollten, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Das können wir dadurch unterstützen, daß wir uns bei eigenen Interpretationen Enthaltsamkeit auferlegen und sie auch von der Beschreibung abheben.

Das ist auf den ersten Blick ein mehr methodologisches Problem. Es zeigt sich aber, daß das Gespräch über Situationen von der Qualität der Beschreibung abhängt. Diese kann und sollte deshalb auch zum Anlaß für pädagogische Reflexionen darüber genommen werden, was eine "gute" Beschreibung sei und welches die Kriterien sind, an denen wir sie messen.

2. Die "Unvollständigkeit" von Beschreibungen

Bei der Besprechung von Situationsbeschreibungen wird häufig bemängelt, daß man eigentlich dieses oder jenes noch wissen müsse, bevor man sich äußern könne. Ohne zusätzliche Information sei man zu sehr auf Vermutungen und aufs Spekulieren angewiesen. Auf diesen Punkt weisen vor allem auch die Dozenten in ihren Stellungnahmen zum zweiten Beispiel hin.

Es drängt sich die Frage auf, wie "vollständig" ein Bericht über unterrichtliche Wirklichkeit sein kann und muß, damit man sinnvoll darüber diskutieren kann. Situationsbeschreibungen können sicher nicht in dem Sinne vollständig sein, daß sie Aufschluß über sämtliche Einzelheiten geben, auf die man bei der Bemühung um Aufklärung des Sachverhalts stoßen kann. Sie stellen immer Ausschnitte aus einem umfassenderen Geschehen dar - mit z.T. langer Vorgeschichte - das grundsätzlich unerschöpflich ist. Man könnte gewissermaßen unendlich weiterfragen. Der Reflektierende befindet sich in dieser Hinsicht gegenüber dem Handelnden in keiner prinzipiell anderen Lage. Auch der ins Geschehen verwickelte, der zudem unter Zeitdruck steht, kann die Bedingungen seines Handelns nicht sofort und vollständig aufklären. Auch er ist in der Situation desjenigen, der sich auf Annahmen, Vermutungen, Hypothesen stützen und sich mit einer mehr oder weniger gesicherten hypothetischen Basis seines Handelns zufriedengeben muß. Beschreibungen können Anlaß sein, auf diese Wenn-Dann-Struktur aufmerksam zu machen und zu zeigen, daß das Dilemma, trotz unvollständiger Kenntnis der Gegebenheiten handeln zu müssen, berufstypisch ist. Im Gespräch über konkrete Situationen können Handlungsalternativen von unterschiedlichen Hypothesen her entwickelt werden.

Die Frage ist trotzdem berechtigt, ob es nicht Wesentliches und Unwesentliches gibt und bestimmte Dinge unbedingt in einen Bericht aufgenommen werden sollten, weil sie für das Verstehen und die Entwicklung von Alternativen wichtig sind.

Bei der Diskussion über die Chiemstunde wurde z.B. bemängelt, daß die Verfasserin nicht wörtlich wiedergibt, was sie sagte, als sie der Klasse deutlich zu machen versuchte, daß sie nicht so weiter unterrichten könne. Man fragt sich in der Tat, warum sie das nicht getan hat, da es sich hier um eine Schlüsselstelle im Geschehensablauf handelt und sie an anderen Stellen wörtliche Äußerungen wiedergibt, die für die Interpretation keinen so hohen Stellenwert haben. Es ist sicher eine nützliche Übung, sich an Beispielen vorzumachen, welche im Geschehen wirksamen Faktoren der Leser kennen muß, um es verstehen und Handlungsalternativen erwägen zu können. Das erste Beispiel ist reich an solchen Hinweisen und überläßt es uns, die einzelnen Faktoren

zu gewichten: das einstündige Fach in einer randständigen Zeit, die methodische Konzeption des Faches, der Unterrichtsstil des Fachlehrers, die Unsicherheit der Referendarin, die Probleme der Schüler mit anderen Lehrern, die Gruppenbildung innerhalb der Klasse und die fehlende Gesprächskultur, die emotionale Aufgeladenheit der Situation.

3. Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit

Situationen lassen in den seltensten Fällen nur eine Interpretation zu; sie sind in der Regel offen für unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten, sie sind also eher mehr- als eindeutig. Was spricht für die eine, was für die andere; welche ist "richtig" welche "falsch"?

In seiner Äußerung zur Geographiestunde zieht der Dozent A eine ganze Reihe von Deutungsmöglichkeiten in Erwägung. Ist eine dieser Deutungen naheliegender als die andere? Warum? Auf welche würde er sich als Handelnder stützen? Liefert die Beschreibung selbst Anhaltspunkte dafür, daß die eine zutreffender ist als die andere? Es drängt sich der Eindruck der Beliebigkeit auf. Verleitet die Mehrdeutigkeit nicht zum unverbindlichen Spekulieren? Es liegt deshalb nahe, Situationsbeschreibungen spätestens bei der Besprechung zu vereindeutigen, auf das Problem hin zu stilisieren, um das es bei der Besprechung gehen soll.

Für den Kollegen C ist die Situation im zweiten Beispiel eindeutig: es wird über ein Scheitern berichtet, das aufgrund der Wahl eines ungeeigneten Verhaltensprogramms erfolgt. Der Fortgang der Diskussion und Argumentation ist damit vorgezeichnet: es ist das "Falsche" des gewählten Verhaltensprogramms nachzuweisen und ein geeigneteres Programm aufzuzeigen. Nach diesem Muster könnte das erste Beispiel als **Fall von Scheitern** einer unerfahrenen Lehrerin aufgrund einer raffinierten Schülertaktik interpretiert werden. Eine solche Deutung würde allerdings eine ganze Reihe der in die Situation hineinwirkenden Faktoren ausblenden. Eine solche Vorgehensweise kann dazu verhelfen, Zusammenhänge schärfer herauszuarbeiten und durchschaubarer zu machen, meistens aber wohl auf Kosten der Komplexität des Geschehens. Wir befinden uns in einem Dilemma: durch Vereindeutigung können wir auf pädagogisch wichtige Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten aufmerksam

machen, vernachlässigen dabei aber die Komplexität pädagogischer Situationen. Es besteht die Gefahr, daß Situationen vorschnell als "Fall von" definiert oder gar abgetan werden und dadurch weiteres Nachdenken blockiert wird. Neues, bisher nicht Wahrgenommenes kann so nicht entdeckt werden. Will man sich dafür offen halten, wird man das Spannungsverhältnis von Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit aushalten müssen.

4. Reflektieren und Handeln

Situationsbeschreibungen bieten vielfältige Möglichkeiten, Wirklichkeit besser wahrnehmen und verstehen zu lernen: Wissen und Erfahrung werden aktualisiert, Sichtweisen erweitert und korrigiert, Zusammenhänge erkannt, Argumente ausgetauscht, Handlungsalternativen entworfen. Man kann lernen, die in eine Situation hineinwirkenden Faktoren differenzierter zu sehen. Wer z.B. das Geschehen im ersten Beispiel zunächst ausschließlich von dem "hilflosen Verhalten" der Referendarin her zu verstehen suchte, wurde im Gespräch auf andere wichtige Momente aufmerksam gemacht.

Aber so wichtig die Aufklärung und Deutung des berichteten Geschehens auch sein mag, darum geht es letztlich nicht. Dieses Geschehen ist abgeschlossen und darauf kann kein Einfluß mehr genommen werden. Es geht um das Verhalten der Gesprächsteilnehmer in künftigen Situationen, darum, wie sich das Analysieren, Deuten, Nachdenken auf das spätere Handeln auswirkt. Es werden deshalb Fragen wichtig wie: Hätte ich mich genauso oder anders verhalten? Habe ich schon in einer ähnlichen Situation gestanden? Kann ich mir vorstellen, in eine solche hineinzugeraten? Hätte ich das Schülerverhalten ähnlich interpretiert? Neige ich zur Bevorzugung bestimmter Interpretationsmuster und Verhaltensweisen? Was würde ich aufgrund meines Selbstverständnisses als Lehrer grundsätzlich anders sehen und machen? Es kommt darauf an, ob und in welcher Weise der Bericht für die eigenen Auffassungen vom Unterricht und vom Lehrersein bedeutsam wird: bestätigend, korrigierend, erweiternd.

Aber auch, wenn es gelingt, daß das Besprochene für den Einzelnen etwas bedeutet, wird man sich keine Illusionen über die Auswirkungen solcher Gespräche im späteren Handeln machen dürfen. Zunächst wird

auf diese Weise nur das Nachdenken über pädagogische Sachverhalte gelernt. Ob und wie sich so gewonnene Einsichten im Handeln auswirken, hängt in der konkreten Situation nicht nur von der Einsicht und dem Willen des Handelnden ab. Die Referendarin, die sich in der folgenden Chemiestunde für eine andere Vorgehensweise entscheidet, ist damit keineswegs zufrieden.

Wenn solchen Gesprächen häufig etwas Spielerisches, Speklatives, Unernstes anhaftet, dann auch deshalb, weil die Beteiligten wissen, daß sie auf das Geschehen, über das sie diskutieren, keinerlei Einfluß haben. Was man sagt und denkt und vorschlägt bleibt für die pädagogische Wirklichkeit folgenlos. Aus dieser Sicht ist eine Variante bedenkenswert, bei der man sich mit Situationen befaßt, die noch nicht abgeschlossen sind. Überlegungen, Anregungen, Vorschläge bekommen ein anderes Gewicht, wenn man in die Verantwortung für das pädagogische Geschehen einbezogen ist. Wie wäre z.B. das Gespräch über die Chemiestunde verlaufen, wenn uns die Referendarin nach der ersten Stunde über ihr Mißgeschick informiert hätte? Hätten wir uns dann nicht mitverantwortlich fühlen müssen für die folgende Stunde? Es ist ein Unterschied, ob unsere Überlegungen Teil eines "Sandkastenspiels" sind oder Folgen für die erzieherische Wirklichkeit haben.

5. Verallgemeinerbarkeit

Was kann man aus der Beschäftigung mit einer Situation für eine andere überhaupt lernen? Ist nicht jede Situation einmalig und stellt deshalb auch ganz andere Anforderungen zu ihrer Bewältigung? Schafft es nicht eher Voreingenommenheiten, wenn wir die an einer Stelle gewonnenen Erfahrungen auf andere übertragen wollen? Müssen wir nicht vielmehr dafür sensibilisieren, daß es Wiederholbarkeit im pädagogischen Geschehen nicht gibt und jede Situation in ihrer Besonderheit gesehen werden muß?

Wir sollten den Gesichtspunkt der Einmaligkeit und Ereignishaftigkeit ernst nehmen, aber nicht überspitzen. Die Situationen, in die Lehrer verwickelt werden, sind sehr verschiedener Art: da gibt es die unerwarteten, schwierigen, komplizierten, brenzligen, gefährlichen, verfahrenen Situationen, aber auch die vertrauten, immer wiederkehrenden,

voraussehbaren, schon zur Routine gewordenen. Für viele Alltagssituationen läßt sich der Ablauf weitgehend voraussagen; sie sind so sehr ritualisiert, daß der gewohnte Verlauf zur Regel geworden ist. Aber auch nicht alltägliche Situationen sind aufgrund unserer Kenntnis z.B. psychischer und gruppendynamischer Prozesse bis zu einem gewissen Grad kalkulierbar und berechenbar. Die Störanfälligkeit des Unterrichts in einem einstündigen Fach, das in die sechste Stunde gelegt wurde, braucht uns nicht zu überraschen; auch nicht die nachteiligen Auswirkungen einer ständig unverändert praktizierten Unterrichtsmethode. Daß man als "die Neue" getestet wird, darauf kann man sich einstellen. Es läßt sich auch mit ziemlicher Sicherheit voraussagen, daß sich die Geographie-Lehrerin mit der Fünf-Minuten-Frist in eine Zwangslage bringt, aus der ihr die Schüler kaum heraushelfen werden. Sie werden vielmehr mit Spannung darauf warten, was nach Ablauf dieser Frist passiert.

Es ist deshalb nicht abwegig, in Situationsbeschreibungen Allgemeines, Übertragbares zu suchen, obwohl das, was beschrieben wird, so in der eigenen Praxis gar nicht vorkommen wird. Das Augenmerk richtet sich auf die voraussehbaren Folgen von Handlungen, die Regelmäßigkeiten, die unbeschadet der jeweiligen Besonderheiten erkennbar und herauspräparierbar sind.

Hier begegnen sich unsere Überlegungen mit denen zur Situation als "Fall von". Es scheint Gemeinsamkeiten zu geben unter Situationen, die wir z.B. als "Testen des Neuen", "Verzögerungstaktik" interpretieren, obwohl die konkreten Umstände sehr verschieden sind. Es ist eine verlockende Perspektive, den schulischen Alltag auf solche exemplarischen "Fälle" hin zu untersuchen, obwohl die Vorstellung, solche Bemühungen könnten zu Sammlungen mit typischen, exemplarischen Fällen führen - womöglich mit Lehrbuchcharakter - eher beängstigend ist.

Das Nachdenken über Situationsbeschreibungen sollte nicht dazu verleiten, nach Rezepten oder Handlungsanweisungen zu suchen, sondern dazu verhelfen, das Allgemeine - Regelmäßigkeiten - im Besonderen zu entdecken, aber gleichzeitig den Blick schärfen für die jeweils besonderen Umstände und ihre Bedeutung für das eigene Handeln.

Beispiel 1: Chemiestunde einer Referendarin

Fach Chemie, 6. Stunde, Klasse 7, 18 Schüler (im Fach Chemie wird die Klasse immer geteilt, daher die relativ geringe Schülerzahl).

Mein Mentor war zu der Zeit gerade im Skischullandheim. Da ich jedoch schon mit Schuljahresbeginn den Unterricht in dieser Klasse übernommen hatte (ca. 1½ Jahr), war es selbstverständlich, daß ich die Klasse während seiner Abwesenheit weiterunterrichtete (Es war allerdings auch nicht das erste Mal, daß ich alleine in der Klasse unterrichtete und bisher hatten sich dabei keine großen Schwierigkeiten ergeben).

In der Klasse sind ca. 6 oder 7 Schüler, die sehr stark am Chemieunterricht interessiert sind, diese fallen kaum auf durch Schwätzen oder sonstige kleinere Störungen. In der ersten Reihe sitzen 4 Mädchen, die ständig miteinander im Gespräch sind, laut lachen, "Freudenschreie" ausstoßen u.ä. Am Unterricht beteiligen sie sich kaum. In dieser Weise fallen auch 2 Jungen auf, der Klassensprecher und (vermutlich) sein Freund. Die übrigen Schüler würde ich als Mitläufer bezeichnen. Wird die Klasse "straff" geführt (mein Mentor ist dafür bekannt), so sind sie ruhig und arbeiten z.T. auch mäßig mit. Ist es jedoch nur ein wenig unruhig, so beginnen sie auch, sich hemmungslos miteinander zu unterhalten.

Der Chemieunterricht gliedert sich in drei Phasen: Experimentierphase (Problemstellung) - Erarbeitung des Problems gemeinsam oder in Gruppen - Protokollierung.

Während der Experimentierphase sind fast alle Schüler zu motivieren (Schülerversuche konnte ich in dieser Klasse allerdings erst zweimal einsetzen, da das notwendige Material meist fehlt). Problematisch wird es dann jedoch in der Erarbeitungsphase. Die interessierten Schüler arbeiten auch hier eifrig mit, die anderen sind jedoch kaum zu motivieren. (Dieses Problem habe ich auch schon an der Hochschule in Didaktikveranstaltungen angesprochen, doch hielt man auch hier das methodische Vorgehen für richtig).

Nun zu dem Fall:

Gleich zu Beginn der Erarbeitungsphase war es recht laut, die Schüler schwatzten und unterhielten sich über alles, nur nicht über das Thema der Stunde. Mehrmaliges Ermahnen half nichts. Es wurde mir klar, daß ich nicht so weiterunterrichten könnte und teilte dies der Klasse auch mit. Auf einmal ergießt sich ein Redeschwall von allen Seiten über mich (ich fühle mich in dem Moment sehr hilflos und lasse sie reden). Schließlich dringt die lauteste Stimme zu mir durch (Klassensprecher): "Frau S. hat gesagt, wir beide gehören in die Hilfsschule". Es ist mir peinlich, daß Namen von Lehrern genannt werden. "...was würden Sie sagen, wenn zu Ihnen einer sagt: Sie gehören ins Irrenhaus"? Es ist sehr laut in der Klasse. Eine andere Stimme: "Den Ratze macht sie auch in jeder Stunde fertig, auf den hat sie es abgesehen". Ich frage: "Wer ist der Ratze"? - Der Ratze ist ein Schüler, der mir im Chemieunterricht eher positiv aufgefallen war. Ihm ist diese Bemerkung auch recht peinlich, er wehrt ab.

Da es immer noch sehr laut ist, weise ich darauf hin, daß man so nichts versteht und wenn möglich einer nach dem andern sprechen soll. - Ich schlage schließlich vor, daß sie mit der betreffenden Lehrerin mal über ihr Problem sprechen sollten und weise darauf hin, daß auch Lehrer nur Menschen sind, also nicht fehlerlos sind. Ich spreche dann noch die Vermutung aus, daß das Verhalten der Lehrerin nicht von ungefähr kommt, sondern durch Schüler möglicherweise herausgefordert worden ist. Ich stelle klar, daß ich es nicht für richtig halte, Schüler zu beleidigen, daß es aber vorkommen kann, wenn man in Wut gerät.

Der Klassensprecher und sein Freund sind inzwischen die Wortführer. Die anderen Schüler sind nicht ruhig, sondern schimpfen vor sich hin, debattieren laut mit den Nachbarn oder rufen empört dazwischen, wenn einer spricht. Der Klassensprecher meint, man hätte schon versucht, mit Frau S. zu reden, aber sie läßt nicht mit sich reden. Irgendwann dazwischen versuche ich, die Schüler mit den Regeln einer Diskussion vertraut zu machen. Aber damit komme ich nicht durch, dazu ist die Stimmung viel zu emotionsgeladen.

Ein Schüler schreit von hinten: "Ich möchte jetzt Chemie machen". Ein anderer meldet sich, und als ich ihn aufrufe, meint er: "Das wird hier alles übertrieben, ich meine, daß die Schüler die Lehrer immer sehr stark provozieren". Noch während er spricht, schreien andere auf ihn ein, von seinen Nachbarn erhält er allerdings beifälliges Nicken (dies ist die Gruppe der am Chemieunterricht interessierten Schüler). Ich versuche, das empörte Geschrei zu übertönen, um klar zu machen, daß es nicht fair ist, den betreffenden Schüler nicht zu Wort kommen zu lassen. Der Klassensprecher kommt mir schließlich zu Hilfe, er steht auf und schreit: "Ruhe!" "Jeder kann hier seine Meinung äußern" - es wird etwas ruhiger - dann verbeugt er sich vor dem betreffenden Schüler und sagt sehr gönnerhaft: "Thilo, ich erteile Dir das Wort". Thilo wiederholt sein Anliegen kurz. Hubert, der Freund des Klassensprechers, meldet sich (zum ersten Mal in dieser Stunde!): "Ich gebe ja zu, manchmal sind auch die Schüler schuld, aber ...", ein grinsendes Schulterzucken, er spricht nicht weiter (ich deute es fast so, als wolle er sagen, bei den Lehrern, die es zulassen, bei denen provoziert man auch). - Inzwischen ist es wieder recht laut. Ein Mädchen (Sandra) in der ersten Reihe (sie gehört zu den bereits erwähnten Dauerschwätzern) schreit: "Wenn wir schon diskutieren, dann auch richtig. Der Thilo kann ganz ruhig sein, er war letzte Woche gar nicht nett zu Frau M. Er hat bei einem Lehrer behauptet, sie hätte 'because' falsch ausgesprochen, dabei ist das nicht wahr, sie hat es richtig ausgesprochen". Thilo bekommt Schützenhilfe von seinen Nachbarn: "Ihr da vorne mit Eurem ständigen Geschwätz könnt ganz ruhig sein, ihr gackert doch bei allen Lehrern nur dumm herum". - Die andern beiden sind nun also auch angesprochen, sie schimpfen laut über die Gruppe um Thilo ("Flügelkämpfe", geht mir durch den Sinn). Sandra holt nun ihre Englischsachen heraus und zeigt mir ihre Strafarbeit, die die ganze Klasse heute bei Herrn L. aufgebrummt bekam. "... dabei haben wir grad genug Hausaufgaben und dann eine ganze Seite auswendig lernen; auswendiglernen ist doof und außerdem sinnlos". "Ja", kommt beipflichtend von anderen, "jeder brummt uns grade auf, wir wissen nicht mehr, wo uns der Kopf steht".

So langsam komme ich ins Zweifeln, ob die Schüler tatsächlich

Lösungen für ihre Probleme suchen, sie wollen sie mir nur erzählen, sich Luft machen. Möglicherweise ist die ganze Diskussion eine Taktik, um sich in der 6. Stunde von dem anstrengenden und manchmal ärgerlichen Fünf-Stunden-Schultag zu erholen. Diese Annahme bestätigt sich m.E. auch darin, daß mit dem Klingelzeichen die meisten Schüler ihre Taschen packen und hinausrennen. Ich rufe hinterher: "Nächste Woche müssen wir aber wieder Chemie machen". "Ja,ja", "na klar" usw. sind die Antworten. Thilo und sein Nachbar Rainer putzen die Tafel. Rainer meint: "Die übertreiben immer sehr und bauschen alles stark auf". Thilo stimmt ihm zu.

Was soll ein Lehrer machen, der einmal in der Woche nur eine 6. Stunde hat?

Eine Woche später ... (gleiche Situation). Gleich zu Beginn Unruhe. Der Klassensprecher und sein Nachbar kommen 8 Minuten zu spät und betreten dann noch polternd den Chemiesaal. Ich frage, wieso sie zu spät kommen. Beide grinsen: "Wir haben mit Frau S. gesprochen". Ich schaue sie zweifelnd an. Der andere: "Ja ... äh ... wir hatten noch was wegen der Noten..." Beide grinsen sich an. (Die Noten stehen seit über einer Woche fest).

Meine Vermutung "Schülertaktik" verstärkt sich. Ein wenig fühle ich mich verschaukelt. Deshalb bin ich auch fest entschlossen, meinen Unterricht in dieser Stunde fortzusetzen. Dies gelingt aber erst, als ich mit Arrest drohe. Es kehrt langsam Ruhe ein und ich kann mit dem Stoff fortfahren. Zufrieden bin ich damit nicht!

Referendare diskutieren die "Chemiestunde"

Referendare, denen dieser Bericht vorgelegt wurde, setzten mit ihren Fragen und Überlegungen an verschiedenen Stellen an. Im Mittelpunkt standen Erklärungsversuche für das Verhalten der Schüler und Kritik am Verhalten der Lehrerin. Das Eingeständnis der Lehrerin, bei dieser Unruhe könne sie nicht weiterunterrichten, wurde als eine Art Schlüsselsituation mit weitreichenden Folgen gedeutet.

Einen breiten Raum nahm auch die Frage ein, ob die Schüler wirklich ein echtes Problem hatten, oder ob sie es nur darauf anlegten, die Stunde "platzen" zu lassen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Diskussionspunkte und wörtliche Äußerungen der Referendare wiedergegeben.

- * "Es wurde mir klar, daß ich so nicht weiterunterrichten könnte und ich teilte dies den Schülern auch mit."

Was genau hat sie eigentlich gesagt? Das müßte man wissen, wenn man das Verhalten der Schüler verstehen will. Sie hat durch die Feststellung, es sei ihr unmöglich, zu unterrichten, die Schüler geradezu zum Schwätzen ermuntert und das Durcheinander noch gesteigert. Ihre Äußerung ist von den Schülern als Signal verstanden worden, es finde jetzt kein Unterricht mehr statt, also könne man tun, was man wolle.

Die Lehrerin hat völlig hilflos gewirkt. Es war ein Fehler, sich so zu äußern.

Lehrer äußern sich in solchen Situationen häufig so, das ist durchaus typisch. Es muß keineswegs die beschriebenen Folgen haben. Die Äußerungen werden meist mit dem Zusatz verbunden, daß die Schüler bei fortgesetzter Unruhe mit Strafen zu rechnen hätten. Dann wird es meistens ruhig.

Es ist doch interessant, daß die Referendarin in der folgenden Stunde, in der sie mit Arrest droht, damit Erfolg hat. Der Verzicht auf die Ankündigung von Strafen wird von den Schülern als Unfähigkeit, sich durchsetzen zu können, gedeutet.

- * Echtes Problem oder Schülertaktik?

Das schnelle Einpacken beim Klingelzeichen deutet darauf hin, daß es den Schülern nicht wirklich um die Lösung eines Problems ging, sondern daß sie die Stunde "platzen" lassen wollten. Das probieren Schüler immer wieder aus. Die Lehrerin hat Gelegenheit dazu gegeben, Dampf abzulassen, und die haben die Schüler genutzt.

Die Probleme mit den anderen Lehrern gibt es wohl schon, nur kennt man die näheren Umstände nicht. Es ist problematisch, wenn man sich in Schwierigkeiten einmischt, die Schüler mit anderen Lehrern haben.

Es ist nicht einzusehen, warum sich die Schüler ausgerechnet von einer Referendarin Hilfe versprechen. Dafür ist doch eine Vertrauensperson notwendig und dafür kommen ein Referendar oder Fachlehrer am wenigsten in Frage. Dafür ist der Klassenlehrer viel besser geeignet.

Referendare stehen schon vom Alter her den Schülern näher und können deshalb manchmal eine Vermittlerrolle zwischen Lehrern und Schülern zugeschoben bekommen. Es ist durchaus denkbar, daß die Schüler sich an die Referendarin wandten, weil sie sie für zugänglicher hielten als den Klassenlehrer. Man muß sich auch fragen, warum es gerade bei ihr zu diesen emotional geladenen Klagen kam. Beim Klassenlehrer können sie sich das nicht

erlauben. Irgendwo müssen sie doch aber ihre Probleme loswerden und auch einmal "Luft ablassen" können. Das ist doch berechtigt. Die Schüler hatten ein echtes Bedürfnis über solche Probleme zu reden. Sie brauchen das und man muß das auch zulassen.

Man darf den Schülern nicht die Absicht unterstellen, sie hätten die Stunde "platzen" lassen wollen. Sie hatten eine Gelegenheit ergriffen, die sich ihnen durch das unsichere Verhalten der Referendarin geboten hat.

* Die Spannungen innerhalb der Klasse ("Flügelkämpfe")

Es ist ja gar nicht so, daß es ein gemeinsames Anliegen aller Schüler gewesen wäre, statt Chemie zu machen über Probleme zu diskutieren. Ein Schüler forderte die Referendarin lauthals auf, Chemieunterricht zu halten. Andere bezeichneten die vorgetragenen Klagen als aufgebauscht und übertrieben.

Das größte Problem hat die Klasse mit sich selbst. Sie wirkt in sich zerstritten; das geht hin bis zu gegenseitigen Diffamierungen. Eine Klasse, die so inhomogen ist und in einzelne Grüppchen zerfällt, wird den Lehrern immer Schwierigkeiten bereiten.

* Der Führungsstil der Referendarin; mögliche Handlungsalternativen

Die Referendarin hätte wissen müssen, daß sie mit der "weichen Tour" in dieser Klasse nichts ausrichten kann. Sie weist ja in der Einleitung darauf hin, daß die Klasse nur ruhig sei, wenn sie straff geführt werde. Danach hätte sie sich richten müssen. Sie hätte die Diskussion nicht ausufern lassen dürfen, sondern hätte sofort steuernd eingreifen müssen.

Sie hätte auch nicht nur mit den interessierten Schülern arbeiten dürfen, sondern auch die an Chemie weniger interessierten Schüler einbeziehen müssen.

* Die Randständigkeit der Stunde

Einstündige Fächer haben es im Kanon der Schulfächer ohnehin schwer. Die Situation wird fast unlösbar, wenn ein solches Fach an das Ende des Vormittags gerückt wird. In der sechsten Stunde sind die Schüler vom vorangegangenen Unterricht ausgelaugt und haben keine Lust mehr. Damit sind Störungen schon vorprogrammiert.

* Die methodische Konzeption des Chemieunterrichts

Man kann doch nicht jede Chemiestunde nach demselben Schema ablaufen lassen.

Die Referendarin hat doch schon entsprechende Erfahrungen gemacht und es ist deshalb nicht recht verständlich, warum sie sich trotzdem an dieses Schema hält.

Wenn man jede Woche einen solchen Unterricht hält, geht es

irgendwann schief. Bei einem solchen Unterricht wird es den Schülern langweilig; sie wollen nicht mehr mitarbeiten.

Stoßseufzer eines Referendars: "Schade, man kann als Lehrer nicht sagen, wie man sich fühlt; dann geht man baden. Das ist das Tragischste".

Beispiel 2: Geographiestunde

In einer Erdkundestunde einer achten Klasse bei einer jungen Lehrerin erlebte ich folgendes: Die Lehrerin mußte während des Schuljahres eine neue Klasse übernehmen. Dies ist die erste Stunde in dieser Klasse. Lehrerin und Schüler waren sich vollkommen unbekannt, so daß weder von Seiten der Schüler noch von Seiten der Lehrerin Vorurteile bestehen konnten. Der Unterricht erfolgte im Fachraum. Nachdem die Schüler ihre Plätze eingenommen hatten, versuchte die Lehrerin zu unterrichten. Allerdings wurde sie von der Klasse total ignoriert, so daß es ihr anfangs weder mit ruhigen noch mit lauten Worten möglich war, den Unterricht zu beginnen. Die Schüler lärmten, unterhielten sich, sangen sogar vor sich hin und klopfen auf die Bänke. Nach langer Anstrengung und unter laufenden Ermahnungen und Drohungen mit Arrest, gelang es ihr schließlich, vor einer andauernden Geräuschkulisse etwa vier bis fünf Schüler (von fünfunddreißig) in den Unterricht miteinzubeziehen. Schließlich führte sie die angedrohte Bestrafung exemplarisch bei zwei Schülern durch, die sie hinausgeschickte und zum Arrest bestellte. Diese Maßnahme zeigte bei den anderen Schülern wenig Beachtung.

1. Konfliktsituation

Vom Flur draußen gab es plötzlich einen ungemeinen Schlag gegen die Tür des Klassenzimmers (vermutlich verursacht von den hinausgestellten Schülern), worauf die Klasse natürlich mit Lachen reagierte.

Die Lehrerin versuchte, trotz allem weiter zu unterrichten. In einer Ecke der Klasse saßen gleich fünf Störenfriede. Einer von ihnen wurde bereits hinausgeschickt, die anderen verhielten sich jedoch weiterhin derartig laut, daß die Lehrerin bei einer Frage einen von ihnen aufrief mit dem Zusatz: "Du beantwortest mir jetzt diese Frage, auch wenn ich fünf Minuten warten muß".

2. Konfliktsituation

Kommentar des Schülers: "Wie bitte, warten? Ach, da habe ich ja noch viel Zeit...", und er begann vor sich hin zu singen: "Schlaf Kindlein, schlaf..."? wobei er sich mit aufgestütztem Kopf über die Bank legte. Die Klasse reagierte daraufhin wiederum mit lautem Lachen.

Hochschullehrer diskutieren die "Geographiestunde"

Kollege A - Offene Fragen:

- Warum mußte die Lehrerin die Klasse während des Schuljahrs übernehmen?
- War es eine sog. "fliegende" Klasse ohne verantwortlichen Klassenlehrer?
- War der (die) vorherige Klassenlehrer(in) erkrankt und für längere Zeit dienstunfähig, weshalb es nicht nur zu einer Krankheitsvertretung sondern zum Wechsel des Klassenlehrers kam?
- Hatte es zuvor Schwierigkeiten in der Klasse gegeben, mit dem Klassenlehrer, mit den anderen Lehrern, mit einem oder mehreren?
- Hatte die Klasse ein besonders gutes Verhältnis zum bisherigen Lehrer und sperrte sich - unabhängig von der Person - gegen die neue Lehrerin? Wollten die Schüler gegen den Lehrerwechsel protestieren?
- Kannten die Schüler die Lehrerin tatsächlich überhaupt nicht - das Protokoll spricht davon, daß sich Lehrerin und Schüler vollkommen unbekannt waren - oder hatten sie Vorurteile durch "Hören-Sagen-Informationen" anderer Schüler?
- Hatten die Schüler vielleicht zuvor einen Unterrichtsstil erfahren, der sie unter starkem Disziplindruck hielt (autoritär) und wollten sie deshalb eine eventuelle Unsicherheit der neuen Lehrerin zu einer Art "Ventilverhalten" ausnützen und damit zugleich die neue Lehrerin erproben?

Die Antworten auf diese Fragen - weitere könnten noch gestellt werden - ermöglichen erst eine Analyse der Situation, die im Grunde schon von Anfang an eine Konfliktsituation ist, nicht erst an der Stelle, wo das Protokoll die erste Konfliktsituation beschreibt.

Möglichkeiten einer Interpretation der Situation:

Ausgehend von der Feststellung, daß es von Anfang an eine Konfliktsituation ist, ließe sich diese je nach den zuvor gegebenen Antworten verschieden interpretieren:

- Die Schüler reagieren ihren Unmut über den Lehrerwechsel ab.
- Die Schüler lehnen die neue Lehrerin ab.
- Die Schüler haben über einen längeren Zeitraum hinweg nur ver-

treterungsweise Unterricht erhalten. Sie haben dabei, wie fast immer zu beobachten, weitgehend die innere und äußere Motivation für einen geregelten und sachbezogenen Unterricht verloren. Es fehlen jetzt, um mit Peter PETERSEN zu reden, die "Vorordnungen" des Unterrichts.

- Die Schüler wollten die neue Lehrerin (unbekannt, jung, nervös, unsicher?) erproben.
- Die Schüler suchten Entlastung, nachdem sie längere Zeit mit harten Maßnahmen als "Vertretungsklasse" diszipliniert wurden.

Die bisher genannten Interpretationen wären alle situativ orientiert und würden damit die Hoffnung und Erwartung zulassen, daß nach einer gewissen Übergangszeit eine Entspannung und damit ein neuer Anfang möglich wären. Die schlimmste Interpretation wäre, daß die Schüler jede positive Einstellung zum Unterricht verloren haben oder gar noch nie ernsthaft für den Unterricht motiviert waren. Dann wäre die pädagogische und didaktische Aufgabe nur sehr schwer lösbar und würde sicherlich auch viel Zeit erfordern. Ob es eine derartige Klasse in einer derartigen Situation gibt, erscheint mehr als fraglich. Doch es ist sicher hilfreich, sich auch in dieser Richtung Gedanken zu machen.

Einige Gedanken zum berichteten konkreten Unterrichtsgeschehen

Die Lehrerin beginnt mit dem Unterricht, obwohl sie ohne Resonanz bleibt. Das ist von den Schülern offensichtlich gewollt. Schreien und Drohen helfen nicht, nur einige Schüler lassen sich zur Teilnahme bewegen.

Härte, Drohungen etc., d.h. alle Disziplinierungsmaßnahmen schaffen allenfalls äußere Disziplin, aber dies auch nur dann, wenn man z.B. seine Drohungen wahr machen will und kann. Drohungen verpflichten auch den Lehrer (sehr zum Leidwesen derer, denen dies erst hinterher aufgeht)! Man könnte etwa die Klasse vor die Alternative stellen, sich entweder jetzt am Unterricht zu beteiligen oder diesen Unterricht zu einem anderen Zeitpunkt nachzuholen.

Wenig hilfreich erscheint es, zwei Schüler exemplarisch zu bestrafen (Hinausschicken, Arrest) und ihnen dadurch vielleicht noch zu einer besonderen Starrolle in der Klasse zu verhelfen. Es ist außerdem fraglich, ob man dabei in einer unbekannten Klasse die "richtigen" bzw. nicht die "falschen" Schüler erwischt, falls es so etwas überhaupt geben sollte.

Vielleicht wäre es sinnvoll gewesen, am Anfang der Stunde ein klärendes Gespräch mit der Klasse zu führen, um wenigstens den Versuch zu machen, den Ursachen für das Verhalten der Schüler auf die Spur zu kommen. Dann hätten sich vielleicht doch Ansätze oder wenigsten Anknüpfungspunkte für eine grundsätzliche Konfliktsituation ergeben.

Die im Bericht beschriebene 1. Konfliktsituation ist nur die Folge einer grundsätzlichen Konfliktsituation. Hier konnte die Lehrerin auch nicht mehr reagieren (etwa den Schüler hereinholen und zur

Rede stellen), denn sie war noch nicht Autorität für die Schüler (wie sollte sie es auch als den Schülern noch unbekannte Lehrerin in der 1. Stunde sein?). Sie hätte nur noch mehr Respekt eingeblüht.

Zur 2. Konfliktsituation (sicher gab es noch sehr viele in der Stunde): Hier hatte sich die Lehrerin selbst in eine unglückliche und fast ausweglose Situation begeben. "...auch wenn ich fünf Minuten warten muß". Muß der Schüler nicht, um "sein Gesicht zu wahren", wenigstens fünf Minuten warten, d.h. das an sich unbeabsichtigte Angebot der Frist voll auszuschöpfen? Wir Lehrer stellen uns nur allzuoft selbst solche Fallen auf. Gefangen werden wir allerdings - zum Glück oder zum Unglück - nur dann darin, wenn die Situation sowieso schon ungünstig bzw. verfahren ist.

Aber jede Äußerung zu einer der einzelnen Konfliktsituationen bleibt vordergründig, da hier die Situation insgesamt eine Konfliktsituation ist. Dieses Problem muß zuerst gelöst werden.

Kollege B

1. Diese Schilderung einer schulischen Konfliktsituation zeigt die Schwierigkeit jeder Beschreibung: Daß sie nicht frei sein kann von besonderen Interessen, Erwartungen, Vorstellungen und Vorerfahrungen dessen, der die Situation beschreibt. Diese besondere, durch den "Standort" des Beobachtenden bestimmte Sichtweise der sozialen Wirklichkeit zeigt sich an diesem Beispiel auf zwei Ebenen. Sie wird deutlich auf der Ebene der Beschreibung, die durch die spezifische Sichtweise des Beobachters geprägt ist und sie zeigt sich auch auf der Ebene der Handlung selbst, wo die Lehrerin offenbar ebenfalls mit einer sehr eingeschränkten Sicht und einem ausgeprägten Vorverständnis die Situation wahrnimmt und ihr Handeln danach einrichtet.

Auf der Ebene der Beschreibung zeigt sich der spezifische Standpunkt des Beobachters in der Auswahl der Daten, die aus der Situation als für Beurteilung und Problemlösung relevant berichtet werden: Wir erfahren darüber, wie die Schüler auf die Bemühungen der Lehrerin störend mit Lärmen, Lachen und schließlich vollständiger Ablehnung reagieren; wir erfahren etwas über die verschiedenen Versuche der jungen Lehrerin, Herr der Situation zu werden, und schließlich erfahren wir etwas über Klassenstufe und Fach, das unterrichtet werden soll. Was wir erfahren, wird berichtet mit den Augen dessen, der später selbst einmal unterrichten soll: Wir erfahren von den Nöten und Schwierigkeiten der Lehrerin, die unterrichten will. Dieses Denken von der Lehrerin aus zeigt sich auch in Formulierungen wie "Allerdings wurde sie von der Klasse total ignoriert...". Die Lehrerin bleibt Subjekt des Satzes selbst dort, wo sie bereits zum Objekt der Schüler geworden ist. Aus der Sicht eines Schülers erhielte der Bericht sicher zusätzliche, andere Informationen.

Eingeschränkte, auf besonderem Vorverständnis beruhende Sichtweise läßt auch vermuten, wenn aus der Gesamtsituation zwei Konfliktsituationen besonders herausgenommen und hervorgehoben werden, wo man aus anderer Sicht die Situation nur als einen

ausgewachsenen Konflikt erklären und lösen kann.

2. Für das Verständnis, die Erklärung und Lösung von Konflikten der beschriebenen Art sind Informationen aus den Bereichen Lehrer, Schüler und Unterricht vonnöten. Dabei ist es notwendig, Informationen zu erhalten zu diesem Schüler/dieser Klasse, diesem Lehrer, diesem Unterricht. Was charakterisiert, kennzeichnet ihn? Was sind die bestimmenden Grundzüge? Dann aber auch: Was hebt ihn ab, unterscheidet ihn und bezeichnet seine Beziehungen zu den übrigen Schülern/Klassen, den Kollegen der Schule, den Unterricht in den anderen Fächern? Und: Wie ist das Verhältnis zwischen diesem Lehrer, dieser Klasse und diesem Unterricht bestimmt?

Weder können soziale Konflikte von der Position nur eines Beteiligten aus verstanden und gelöst, noch können sie aus dem weiteren sozialen Kontext abgetrennt verstanden werden. Zu allen drei Bereichen erhalten wir nur wenige Informationen im Bericht. Zum Unterricht erfahren wir fast nichts. Das mag deshalb von untergeordneter Bedeutung sein, weil die Schüler schon stören, ehe Unterricht überhaupt erst beginnt. In diesem Zusammenhang regen sich nun allerdings Zweifel, ob bei den Schülern tatsächlich nicht bereits Vor-Urteile da sind: Nicht gegen die Person der Lehrerin, aber vielleicht gegen den Erdkundelehrer? Wir wissen nicht, ob diese Schüler in ihrer bisherigen Schullaufbahn Gelegenheit hatten, solche Vor-Urteile gegen bestimmte Rollen, den "Erdkundelehrer", den "jungen Lehrer" überhaupt zu entwickeln. Wir wissen nicht, ob sich die Störungen gegen die Lehrerin als Person, als Trägerin spezifischer Rollen oder gegen Unterricht (in einer bestimmten Form?) und Schule überhaupt richten.

Es zeigt sich, daß für die Lösung des Konflikts vielfältige Informationen aus dem Beziehungsgeflecht Lehrer-Schüler-Unterricht erforderlich sind. Bei einseitiger Sichtweise steht der Lehrer in der Gefahr, die Ursachen der Konflikte auf der falschen Ebene anzusetzen und bei den Lösungsversuchen zu scheitern. Das kann für ihn dann verhängnisvoll werden, wenn er die Ursachen allein in seiner Person, seiner "Unfähigkeit" ansetzt und nicht sieht, daß das eigentliche Konfliktpotential in Spannungen zu suchen ist, die sich aus der besonderen Situation dieser Schüler ergeben. Selbstredend ist auch der umgekehrte Fall einer falschen Lokalisierung der Konfliktursachen nicht ausgeschlossen.

3. Wie immer die beschriebene Situation nun weitergeführt wird, ob die Lehrerin noch härtere Saiten aufzuziehen versucht, mit Noten und Zeugnissen droht und schließlich vielleicht den Rektor einschaltet, oder ob sie in ihrer Strategie sich auf eine ganz andere Ebene begibt und im Gespräch mit den Schülern die Quellen des Konflikts zu erhellen versucht, immer muß es der Versuch sein, die "Geschäftsgrundlage" des Unterrichts wieder herzustellen, eine Interaktionsbasis zu schaffen, auf der die Interaktionspartner sich auf gemeinsame Verfahren und Zielsetzungen einigen oder solche noch dulden - sei es nun auf der Basis gegenseitigen Vertrauens, Respektes oder einfach aufgrund von Druck und Angst.

Die oben angesprochene eingeschränkte Sichtweise der Lehrerin zeigt sich darin, wie sie - in dem beschriebenen Ausschnitt jedenfalls - den Konflikt nur vom Unterricht her sieht, sie "versucht ... zu unterrichten". Zunächst bemüht sie sich noch, die Interaktion auf der Inhaltsebene weiterzuführen und nebenbei auf der Beziehungsebene durch ruhige und laute Worte, Ermahnungen, Drohungen, Bestrafung etc. die notwendige Interaktionsbasis herzustellen. Damit sind aber die Ursachen des Konflikts noch nicht ermittelt. Die Maßnahmen bleiben an den Symptomen orientiert.

Dies wäre eine nach den bekannten Voraussetzungen sinnvoll erscheinende Strategie: Den Unterricht abubrechen und mit den Schülern ein Gespräch darüber zu versuchen, warum sie sich in dieser Weise störend verhalten. Dabei sollten dem Lehrer und den Schülern selbst ein Stück weit die Grundlagen der Beziehungen und die jeweils verfolgte Zielsetzung auf der Inhalts- und Beziehungsebene deutlich werden, so daß es möglich würde, eine gemeinsame Interaktionsbasis zu schaffen. Doch auch hier: Scheitern nicht ausgeschlossen.

Kollege C

Vorbemerkung: Ich bin nicht der Auffassung, in dem Bericht sei von Konfliktsituationen die Rede; ich meine vielmehr, hier würde über ein SCHEITERN berichtet, das aufgrund der Wahl eines ungeeigneten Verhaltensprogramms erfolgt (vgl. den Monteur, der einen Reifen selbst mit einem Schraubendreher machen will...).

1. Feststellung: Der Ablauf der Fachstunde straft die naive Feststellung lügen, 'daß weder von Seiten der Schüler noch von Seiten der Lehrerin etwaige Vorurteile bestehen konnten'. Naiv ist diese Feststellung deswegen, weil sie Vorurteile in die private Sphäre verlegt, wogegen sie in der Tat vorrangig gegen Gruppierungen ('eine Lehrerin', bzw. '8-Kläßler sind immer...') bestehen, aber jeweils an konkreten Personen provokant bestätigt werden.

2. Feststellung: Der Berichtersteller erkennt nicht, daß die Situation vollkommen symmetrisch ist: Die Mittel, die die Schüler anwenden, um sich darzustellen (abgesprochenes, bzw. situativ sich aufschaukelndes konsequentes cliquenhaftes Randalieren) werden von der Lehrerin präzise mit der gleichen Waffe gekontert (erster Angriff erfolgte allerdings durch die Lehrerin; vgl. 3. Feststellung). In der KAMPFsituation bedienen sich beide Seiten der gleichen Arten von GEWALTMITTELN (die Lehrerin benutzt sogar 'Lehre' als Gewaltmittel zur Erzwingung von 'Lernverhalten'). Eine Lösung von eventuell auftretenden Konflikten ist bei Beibehaltung der Art der Mittel **unter keinen Umständen** (!) zu erwarten (Ausnahme: Verlassen der pädagogischen Handlungsebene zugunsten einer rein legalistischen Vorgehensweise, z.B. Arrest, Einschalten des Rektors, der Klassenpflegschaft, der Gesamtkonferenz, der Polizei, Entfernung aus der Schule).

(Vgl. auch: WATZLAWICK u.a.: Lösungen. Bern/Stuttgart/Wien 1975)

3. Feststellung: Der Lehrerin geschieht ganz recht, denn sie geht die antipädagogische Tour: Sie verachtet nicht nur die Personen der Schüler, ihre Motive, ihre *HOFFNUNGEN* (vielleicht endlich richtige Orientierung durch die Neue), ihre Ängste und ihre Verzweiflung über die Nutz- und Sinnlosigkeit der von ihnen besuchten Schule und Unterrichts, sie geht verächtlich hinweg nicht nur über die abgrundtiefe Resignation, durch Schule oder Unterricht je noch gefördert zu werden (Schulverdrossenheit), über die allgemeinen biologischen, soziologischen, psychologischen Bedingungen/Grundlagen des Lebens, Lernens, Kommunizierens der Jugendlichen; sondern sie verachtet auch, und das ist noch viel katastrophaler, sich selbst (!), ihre eigenen Ängste (vor den 8-Kläßlern...), ihre Hilflosigkeit (im Fachunterricht; bei Kindern, die nicht hörig sind...), sie mißachtet sogar ihre eigene Isoliertheit! Der Effekt ist klassisch: Die Lehrerin verletzt ganz einfach die primitivste Grundregel für die Arbeit von Lehrern ('Pädagogen'): 'ERST EINE TRAGFÄHIGE BEZIEHUNG HERSTELLEN'; denn die Beziehung von Erziehendem zum Educandum *bestimmt* die Bedeutung dessen, was der eine Part tut, für den anderen Part. (Vgl. WATZLAWICK u.a.: Menschliche Kommunikation. Bern/Stuttgart/Wien 1969: Beziehungsebene als Voraussetzung für die Inhaltsebene)

4. Feststellung: Die Aufgabe der Lehrerin wäre es zumindest gewesen, die Schüler in irgendeiner Weise - eine, die ihr, gerade ihr besonders liegt - zu *FASZINIEREN*. Aber sie tut genau das Gegenteil! Sie *PROVOZIERT* Konfliktsituationen (vgl. Vorbemerkung); und zwar besonders delikat durch Maßnahmen, die die Beziehung Lehrerin-Schüler extrem antipädagogisch, *IN-HUMAN* machen. Die Schüler erleben in der gegenseitigen Provokation offensichtlich genau dies: daß Lehrer im Grunde gar nicht sie fördern wollen, daß unsereiner ihnen piepe ist, etc. Ihr Vorurteil bestätigt sich in brillanter Weise! Ein Anlaß zu lehrerfreundlichem Verhalten entsteht so erfahrungsgemäß nicht... (daß die Schüler die Verzweiflungsaktionen der Lehrerin aus unzähligen Erfahrungen bei anderen Lehrern auswendig kennen, das zeigt sich an der Heiterkeit, mit der die Schüler die vereinbarte Show voll durchziehen; da geschieht nichts Unerwartetes; das macht natürlich übermütig, denn wer seine Pappenheimer so gut kennt...; sieben harte Jahre machen gesotten; dazu kommen die in ganz anderer Hinsicht extremen Belastungen für eine natürliche Konfliktgestaltung: die Gegensätze der "14-15-jährigen Rowdies" vs. "junge zierliche Lehrerin"; dieser Tatbestand allein muß bei der Vorüberlegung/Planung der ersten Stunde/des ersten Kontakts zur Wahl eines Vorgehens veranlassen, das eine sympathische, die gegenseitige Wertschätzung begünstigende Atmosphäre schafft - durch einige Ereignisse, die die Schüler nicht erwarten, die sie faszinieren etc.).

5. Feststellung: Beide 'Konfliktsituationen' sind nicht auf der Ebene ihres Entstehens und schon gar nicht mit den vielen 'Mitteln' dieser Ebene zu lösen: Denn diese ist die Ebene der *GEWALT*. Eine gewisse Hoffnung knüpfe ich an den Versuch, in der Metaebene eine Lösung zu erreichen. Dies setzt allerdings voraus, daß die Lehrerin von der Feststellung ausgeht, daß sie das ungeeignete Verhaltenskonzept hatte.

Z.B.: Die Lehrerin zieht den Befehl (2. Situation) und die Antwort-

bedingungen zurück, da sie erkennt, daß beides unsinnig ist - jedenfalls hier und jetzt (vgl. die MILGRAM-Experimente... "Wenn man etwas angefangen hat, dann soll man es auch zuende bringen". - Dabei denke man insbesondere an Folterungen!).

Die Lehrerin geht zur Tür (1. Situation), holt die beiden Schüler herien und erklärt, daß das alles falsch sei und keinen Spaß mache, wenn man nichts zu lachen hat; und dann MUSS sie etwas tun, was GANZ UND GAR ihrer persönlichen Überzeugung entspricht - und zwar SPONTAN (vielleicht: zusammenpacken; lauthals lachend den Unsinn aufdecken; sich unter die Schüler mischen; an die Tafel zeichnen, worin sie sich selbst darstellt; mitsingen, mitklopfen, karikieren und feedbacken; Geld verteilen - um es anschließend für 'terre des hommes' spenden zu lassen; den fallenden Schrei von Tarzan), jedenfalls etwas, was von ihrer LEHRERROLLE weglekt und ein Schlupfloch zu einem normalen menschlichen Kontakt unter den Schülern eröffnet; denn die Massenhysterie, der hypnotische Effekt der entfesselten Gruppe, der Zwang zum Mitmachen, Übertreiben etc. sind wahn-hafte Massenvorgänge, die unter allen Umständen unterbrochen werden müssen, niemals aber zu Lasten EINZELNER!

6. Feststellung: Wer Unterricht als Zwangsinstruktion und Lernen als Gehorsamshandlung definiert, scheitert, solange Schüler noch den Mut haben, Kinderfeindlichkeit und Inhumanität zurückzuweisen.

Schlußbemerkung: Sollte es sich um eine Sonderklasse von 'kriminellen Jugendlichen' gehandelt haben, dann muß der Rektor es der Lehrerin aus Verzweiflung verschwiegen haben! Ihr Verhalten ist dann immer noch falsch, aber keine Überraschung; und diese 'Konflikte' braucht sie nicht mehr zu lösen.

Gerhard Brockmann

WEGE ZU EINER VERÄNDERTEN WAHRNEHMUNGSPRAXIS - FORTBILDUNGSDIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN -

Zum eigenen Erfahrungshintergrund

Ich war elf Jahre lang Lehrer für Deutsch und ev. Religion an einem mittelstädtischen Gymnasium und bin nunmehr seit 1974 am Religionspädagogischen Studienzentrum in Schönberg/Kronberg als Dozent in der Fort- und Weiterbildung von Religionslehrern tätig. In dieser verhältnismäßig langen Zeit als Lehrer und Fortbilder (ein furchtbares Wort!) haben sich eine Menge an Erfahrungen angesammelt, die ich so weit wie möglich zu reflektieren versucht habe. Dabei hat sich in zunehmendem Maße auch das Interesse abgeklärt, das meine eigene Wahrnehmungs- und Phantasiefähigkeit bestimmt, wie es umgekehrt auch aus ihr erwachsen ist.

Ich favorisiere einen Religionsunterricht, der Lebenssituationen erschließt und bearbeitet, der die eigenen Erfahrungsbestände von Schülern und Lehrern aufgreift und in Beziehung zu Erfahrungen und Deutungsmustern anderer setzt. Kurz: ich bin auf einen Religionsunterricht aus, den ich als **lebenspraktischen** bezeichnen möchte (1). Das alles ist für mich jedoch weniger eine Frage, die es auszubauen und zu verbreitern gälte, als vielmehr eine Frage der adäquaten Praxis. Wie macht man das, wenn man so etwas will? Wie arrangiert man ein solches Erfahrungslernen? Was steht dabei im Wege?

Drei Beispiele als Ausgangspunkt

1. Reaktionen auf einen Kurzfilm oder: ein Medium wird instrumentalisiert
Das passiert immer wieder: ich zeige einen der hochwertigen Kurzfilme aus dem reichen Angebot an solchen Filmen, z.B. "Leben in einer Schachtel" oder "Parken oder Spielen?", und die ersten Reaktionen beziehen sich nicht etwa auf den Film selbst und die eigenen Gefühle und Betroffenheiten, sondern auf eine imaginierte unterrichtliche Verwendungssituation. Und das häufig umso stärker, je mehr der gesehene Film eigene Betroffenheit, Zustimmung oder Ablehnung auslöst. So heißt es dann z.B. "Diesen Film würde ich meiner Klasse auf keinen Fall zeigen, der ist

mehr für Erwachsene!". Oder: "Ich könnte mir diesen Film gut vorstellen im Zusammenhang der Unterrichtseinheit Identität, und zwar vor allem am Anfang." Auf solche Einwürfe springen dann die anderen allzugern ein, und es entwickelt sich - sofern nicht jemand gegensteuert - ein lebhaftes, wenn auch oft folgenloses Gespräch über Einsatzmöglichkeiten und Nicht-Einsatzmöglichkeiten, über mutmaßliche Reaktionen der Schüler etc. Über alledem geht der Film selbst zusehends verloren. Seine Inhaltlichkeit, die Art und Weise wie er Wirklichkeit repräsentiert und deutet, scheint keine Rolle mehr zu spielen, und wenn, dann im Grunde nur unter der Perspektive der Instrumentalisierung für vorgegebene Unterrichtsthemen und gewünschte Lernarrangements.

2. Eine Wandzeitung entsteht oder: wie man Erfahrungen eliminiert

Die Wandzeitung ist eine bei vielen Lehrern beliebte Methode, vor allem dann, wenn es darum geht, in einem Einstiegszusammenhang zu motivieren, Voreinstellungen zu sammeln, den Aspektreichtum eines Themas zu verdeutlichen und Ansatzpunkte für den nachfolgenden Unterricht zu gewinnen. Sie leistet Ähnliches wie ein Brain-storming, bietet aber durch die Verschriftlichung den Vorteil, über eine längere Zeit abrufbar zu bleiben. Charakteristisch ist nun, wie in den meisten Fällen mit einer solchen Wandzeitung umgegangen wird. Da hat sich an der Tafel oder auf einem bereitgestellten Papierbogen zu einem bestimmten Reizwort eine Menge angesammelt, Begriffe, Satzbrocken, Ich-Aussagen, Wertungen etc. Und dann beginnt der Sortierungsprozeß: Was gehört mit wem zusammen? Das jeweils Zusammengehörige wird unter einen gemeinsamen Begriff subsumiert und - sobald dieser gefunden ist - können die ursprünglichen Formulierungen auf der Wandzeitung durchgestrichen werden. Daraufhin kann entschieden werden, was denn nun als das Wichtigste weiterhin behandelt werden soll, was zunächst zurückgestellt wird und was unter den Tisch fallen kann. Das Fatale, aber wohl oft auch das Gewünschte dabei ist, daß über einen solchen Sortierungsprozeß die Ursprungsformulierungen aufgehoben werden. Anstelle von Sätzen wie: "So kann das nicht weitergehen!" oder: "Das kenne ich auch, diese Angst!" stehen Begrifflichkeiten wie Protest, Widerstand, Angst, Einsamkeit. Schüler verstehen die damit verbundenen Signale sehr genau: Ab jetzt geht es um diese Begriffe, um geordnete Lernprozesse auf reflexivem Niveau. Die eigenen Erfahrungen sind dabei nicht mehr so wichtig, die müssen woanders geklärt werden.

3. Am Abend ist alles anders oder: von den Schwierigkeiten der Klage

Manchmal denke ich: Am Abend geht es erst richtig los. Da sitzen dieselben Lehrer, die tagsüber in der Arbeit an unterrichtlichen Themen etc. demonstrieren, daß sie ihr Geschäft beherrschen, in privater Atmosphäre zusammen und erzählen von dem, was tagtäglich wirklich passiert. Das wird dann ein riesiger Klagezusammenhang, auch wenn man oft nicht über die Ebene des Schimpfens und Raisonnierens herauskommt. Bloß: Am nächsten Tag ist das alles wie weggeblasen. Denn da geht es wieder um Fragen der Unterrichtspraxis an und für sich. Da wird geplant, simuliert, gestritten. Aber es erscheint für einen Tagungsleiter fast unmöglich, die Ebene des vorausgegangenen Abends in diese Reflexionsprozesse hineinzuholen. Das sind fast zwei Welten, die scheinbar nichts miteinander zu tun haben.

Ein Résumé

Diese und ähnliche Beobachtungen bzw. Erfahrungen aus meiner Arbeit mit Religionslehrern bringen mich zu folgender Schlußfolgerung:

Das ureigenste Geschäft des Lehrers, nämlich die Notwendigkeit der Didaktisierung, und auch seine Fähigkeit dazu, macht ihn offenbar zugleich blind für Realität, schränkt seine Wahrnehmungsfähigkeit in erheblichem Maße ein. Die meisten Lehrer, mit denen ich es zu tun habe, nehmen Wirklichkeit pädagogisch gefiltert, eindimensional eingeengt und für Unterricht funktionalisiert wahr. Dabei kommt es nicht selten zu einer auffälligen Spannung, nämlich der zwischen einer vieldimensionierten Privatsphäre, also der eigenen Lebenspraxis außerhalb von Schule, und einer - wie mit einer Brille versehenen - Berufssphäre, die alles in ihren Sog zu ziehen scheint. Innerhalb dieser funktionalisierenden Berufssphäre wird die eigene Lebenspraxis und auch die der Schüler weitgehend eliminiert und so weit verändert, daß sie als vielschichtige Erfahrung nicht mehr wirksam werden kann.

Das alles signalisiert m.E. eine tiefe Deformation dessen, was Schule an Verarbeitungs- und Deutungsprozessen von Wirklichkeit zu leisten imstande wäre. Innerhalb dieser Deformation sind die betroffenen Lehrer immer zugleich Opfer und Betreiber. Und es gibt nicht wenige, die unter dieser Spannung leiden, die aus dieser Situation im Rahmen des Möglichen herauskommen möchten und die Wege suchen, um das zu können.

Annäherungsversuche an eine veränderte Praxis

An dieser Stelle setzen nun meine Überlegungen über fortbildungsdidaktische Konsequenzen aus der geschilderten Ausgangslage an. Lehrer (zumindest diejenigen, die an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen) sind im Schnitt trotz mancher Verunsicherung Professionelle. Sie beherrschen ihr Handwerk und sind ohne große Schwierigkeiten in der Lage, auf sie zukommende neue Informationen und Medien für Unterricht aufzubereiten, also im Sinne der angedeuteten Wirklichkeitsverengung zu instrumentalisieren. Hier aber liegt ja gerade das Problem. Mir kann es darum in Fortbildungsveranstaltungen nicht darum gehen, das zu optimieren, was Lehrer ohnehin schon können. Stattdessen möchte ich Lehrer dazu motivieren und befähigen, ihren Erfahrungsspielraum zu erweitern und mit ihren eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen anderer anders umzugehen als bisher.

Doch das ist keine leichte Sache. Appelle und theoretische Ausführungen sind unangebracht und erweisen sich auch als wirkungslos. Einfach so damit anfangen, gewissermaßen mit einer munteren Aufforderung zum Sprung ins Wasser verbietet sich ebenfalls. Ein solches Verfahren führt - sofern es überhaupt Wirkungen zeigt - bestenfalls dazu, daß Sperren aufgebaut werden, die gerade das verhindern, was man will. Man darf auch nicht zu viel auf einmal wollen. Der gewünschten neuen Praxis kann man sich m.E. nur dadurch annähern, daß man sehr vorsichtig vorgeht und eine große Zahl an unterschiedlichen Wegen anbietet, in der Hoffnung, daß der eine oder andere Weg den einen oder anderen dazu ermutigt, auch tatsächlich weiterzugehen. In solchem Sinne sind auch die folgenden Annäherungsversuche zu verstehen. Sie sollten nicht als eine Kette von aufeinanderfolgenden Schritten verstanden werden, sondern als eine Auswahl von Möglichkeiten, als eine Art "Breitbandspektrum" von Lernchancen.

Lernen in einer "entspannten" Atmosphäre

Fortbildungstagungen erzeugen - auch bei solchen, die oft und gerne daran teilnehmen - Ängste und einen hohen Erwartungsdruck. Man weiß nicht, was auf einen alles zukommt, man weiß nicht, wer noch alles da sein wird. Oft kommt man auch mit so etwas wie schlechtem Gewissen, als ob man der Schule und anderen Kollegen Zeit stehle. Das alles bleibt im allgemeinen auf Fortbildungstagungen unausgesprochen und bricht nicht selten verdeckt an Stellen auf, wo es keiner vermutet. Genau hier aber

muß angesetzt werden. Man muß die Chance haben, ankommen zu können, andere kennenzulernen (und nicht nur deren Personaldaten). Man muß Ängste auch bei anderen spüren können, man muß das Gefühl haben können, daß genügend Zeit vorhanden ist und daß man nicht stört, wenn man sich selbst mit Zustimmung oder Unbehagen einbringt. So etwas stellt sich nicht von selbst ein, sondern dafür müssen vom Tagungsleiter geeignete Arrangements bereitgestellt werden, die solches ermöglichen, wenn auch nicht "garantieren". Denn - ob es überhaupt gelingt, daß neue Erfahrungen gemacht und bearbeitet werden können, entscheidet sich nicht zuletzt an solchen "klimatischen" Voraussetzungen.

Lernen an stellvertretenden Medien

Was für Schüler gilt, gilt auch für Lehrer. Man ist es nicht nur nicht gewöhnt, über eigene Erfahrungen und Gefühle zu reden, sondern man hat auch eine berechtigte Scheu, sich damit vor anderen hervorzuwagen. Das ist - zumindest solange keine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens herrscht - zu respektieren. Wenn trotzdem der Bereich eigener Erfahrungen, Gefühle und Deutungsmuster ins Spiel kommen soll, müssen Wege gesucht werden, die solches ermöglichen, ohne zu nahe an die eigene Person heranzugehen. Eine solche Möglichkeit ergibt sich nach meinen Erfahrungen dadurch, daß man eine bestimmte Art von Medien anbietet, die ich wegen ihrer leitenden Funktionen als "stellvertretende Medien" bezeichne (2). Solche Medien bieten - natürlich immer nur als Annäherungswert - die Chance, daß

- * man über sich selbst redet, indem man über und mit dem Medium redet, sie können also die Distanzschwelle zu personalen Äußerungen über die Distanz, die sie jeweils medial repräsentieren, abbauen helfen;
- * man über Erfahrungen und Erfahrbares redet, wenn man über und mit dem Medium redet, sie können also das Erfahrungsdefizit und den Realitätsverlust, dem man im allgemeinen sprechend und reflektierend unterliegt, durch die Art und Weise der medialen Repräsentation von Realität und Erfahrung aufheben helfen;
- * man Artikulations- und Verständigungshilfen zugewinnt, wenn man über und mit dem Medium redet, sie können also, indem sie interpretativ über sich hinausweisen, verhindern helfen, daß man sich am Medium und in ihm auf vorgefertigte und verengte Deutungsmuster reduziert.

Stellvertretende Medien kann man in allen Mediensorten (Texte, Photographien, Dias, Filme etc.) finden, sie müssen allerdings gesucht werden, man muß gewissermaßen einen Blick für solche Medien bekommen. Wichtig

ist außerdem, wie man mit derartigen Medien umgeht, in welches konkrete Arrangement man sie hineinstellt, so daß sie das freisetzen können, was sie an stellvertretendem Potential transportieren.

Lernen als Absprachen

Die Chancen, Absprachen zu treffen, wird - nach meiner Einschätzung - bisher weder im Unterricht noch in Fortbildungsveranstaltungen ausreichend genutzt, obwohl man in der täglichen Lebenspraxis durchaus an Absprachenvorgänge gewohnt ist und auch ganz selbstverständlich mit ihnen umgeht. Lehrer reagieren darum im allgemeinen auch leicht verärgert, wenn man den Vorschlag einer konkreten und zeitlich begrenzten Absprache macht, lassen sich aber gleichwohl verhältnismäßig leicht (und unter Zurückstellung von Vorbehalten) auf eine solches Verfahren ein, z.B. darauf, daß in den Reaktionen auf einen Kurzfilm die mögliche unterrichtliche Verwendungssituation für eine bestimmte Zeit lang nicht angesprochen werden soll, oder daß in einem Brain-storming wertende und kommentierende Bemerkungen zu Aussagen anderer unzulässig sind. Sicherlich wird es zunächst immer wieder Regeldurchbrechungen geben, und es ist darum die vorrangige Aufgabe des Arrangeurs solcher Prozesse, auf die Einhaltung von Absprachen zu drängen. Je mehr und je länger man sich jedoch auf diese Weise verständigt, umso mehr kommt es zu einer Art Selbstregelungsmechanismus, der ein Eingreifen des Fortbildungs-Leiters überflüssig macht. Absprachen sind natürlich immer nur ein Vehikel, sie dürfen nicht zum Selbstzweck werden. Entscheidend ist, was sich innerhalb dieser Absprachen an Selbstklärung und Kommunikation mit anderen vollzieht, ob die Beteiligten zunehmend die Erfahrungen machen können, daß sie auf diese Weise näher an sich selbst, an andere und an das, was sie für wichtig halten, herankommen.

Lernen aus Erfahrungen

Was nicht selten passiert: Jemand kommt in einer Fortbildungsveranstaltung auf die Idee, man müßte eigentlich eine solche Geschichte wie die von den "Arbeitern im Weinberg" aus der Perspektive der Arbeiter neu schreiben, oder man müßte in einem Rollenspiel herausfinden, wie die beteiligten Personen empfinden, wie man selbst an ihrer Stelle reagieren würde. Dabei bleibt es dann aber auch in den meisten Fällen. Vielleicht nimmt man sich noch vor, das im Unterricht einmal selbst zu versuchen.

Oder eine andere Situation: Jemand behauptet, dies oder das, was da vorgeschlagen würde, ginge im Unterricht überhaupt nicht, er wüßte genau, wie die Schüler darauf reagieren würden. Ich dränge in solchen Fällen immer wieder darauf, sich zunächst erst einmal selbst auf die Sache einzulassen, an sich selbst auszuprobieren, was da eigentlich abläuft, und sich dann mit anderen über deren Erfahrungen zu verständigen. Denn: eine veränderte Praxis kann immer nur bei einem selbst beginnen, man muß eigene Erfahrungen machen können, ja in manchen Fällen überhaupt erst für bestimmte Dinge in einem allmählichen Prozeß erfahrungsfähig werden. Ich habe es nicht selten erlebt, daß Lehrer über solchem Ausprobieren die Verwendungssituation Schule fast vollständig vergessen haben und nur darauf aus waren, weiterzumachen, gewissermaßen an sich selbst und zusammen mit anderen zu experimentieren.

Worauf es ankommt

Wenn man anfängt, Möglichkeiten einer veränderten Praxis zu beschreiben, droht vieles durch sprachliche Verfestigung schief zu werden. Man gerät auch leicht in den Verdacht, als reiche es schon aus, wenn man andere Arrangements als bisher wähle. Es geht aber um mehr. Um das noch einmal von einer anderen Stelle her zu verdeutlichen, soll abschließend kurz umrissen werden, welche Fähigkeiten neu- oder wiedergewonnen werden müßten, damit die zu Beginn dieses Statements benannte Realitätsverengung in schulischen Lernprozessen aufgehoben werden kann.

Es kommt darauf an,

- * wahrnehmen zu können
- * zuhören zu können
- * einkreisen zu können
- * klagen zu können
- * Phantasien zu entwickeln.

Wahrnehmen zu können, das meint: wegzukommen von der Brille, die man sich selbst verpaßt hat oder die sich einfach so eingestellt hat und die verhindert, daß man bestimmte Dinge überhaupt bemerkt oder zumindest einen Perspektivenwechsel vornimmt.

Zuhören zu können, das meint: wegzukommen vom Prinzip Kritik-Gegenkritik, vom ja..., aber..., vom Recht-haben-wollen etc. und stattdessen bereit zu sein, von anderen etwas zu erfahren, wichtig zu nehmen, was anderen

wichtig ist, sich selbst zur Disposition zu stellen und eigene Betroffenheiten zu formulieren.

Einkreisen zu können, das meint: lange bei einer Sache zu bleiben, immer neue Blickwinkel zu suchen, Vorgefaßtes zu vergessen, nicht gleich abzuheben in folgenloses Begriffsdenken.

Rekonstruieren zu können, das meint: Erfahrungsbestände und Deutungsmuster der Tradition zu reaktivieren, zum Chliché gewordene Verständigungen auf ihr ursprüngliches Erschließungspotential zu befragen und in Beziehung zu setzen zu gegenwärtigen Erfahrungsräumen.

Klagen können, das meint: über bloßes Lamentieren hinauszukommen, die lähmende Sprachlosigkeit angesichts von Zwängen zu überwinden, die schlechte Ordnung im menschlichen Zusammenleben zu benennen und zu attackieren, gemeinsam mit anderen eine Basis für neue Handlungsfähigkeit zu suchen.

Phantasie entwickeln, das meint: sich nicht mit dem Status quo abzufinden, sich etwas einfallen zu lassen, Spielräume des Handelns zu entdecken und auszunutzen, nicht aufhören zu träumen, auch wenn die sogenannte Realität dem entgegensteht oder entgegenzustehen scheint.

Anmerkungen

- (1) vgl. G. BROCKMANN/D.STOODT: Schülerorientierung als Situationser-schließung und Situationsbearbeitung. In: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 65 (1976), S. 256-269
- (2) Ich beziehe mich im Folgenden auf meinen Aufsatz "Stellvertretende Medien am Beispiel des Themas Sünde" in: Der evangelische Erzieher 30 (1978), S. 291-303. Dort finden sich auch Beispiele für derartige stellvertretende Medien, und zwar unterschieden nach den Typen: Einblendungen, Fälle und Entzifferungen.

Heinz Klippert

SIMULATIONSSPIELE IM RAHMEN DER LEHRERAUS- UND -FORTBILDUNG
Zum Aufbau fachlicher und lernorganisatorischer Qualifikationen
durch Simulationsspiele

Zunächst einige orientierende Vorbemerkungen: Der Begriff 'Simulationsspiel' beschreibt ganz allgemein eine Lernsituation, in der reale Konflikte und Prozesse aus dem gesellschaftlich-politischen Umfeld der Schule ebenso wie aus dem innerschulischen pädagogischen Alltag mit verteilten Rollen nachgespielt (simuliert) werden. Allerdings geht das Simulationsspiel deutlich über das klassische Rollenspiel hinaus. Dazu sowie zur Konzeption und Zielsetzung des Simulationsspiels werden im zweiten Abschnitt nähere Hinweise gegeben. Wichtig ist außerdem, daß in diesem Beitrag nicht über Simulationsspiele schlechthin referiert wird, sondern vornehmlich auf solche 'Spiele' abgestellt wird, die politisch-ökonomische Konflikt-/Problemsituationen zum Gegenstand haben. Das ergibt sich daraus, daß der Verfasser in diesem Bereich Lehrerbildung betreibt. Die korrespondierenden Lernziele der so akzentuierten Simulationsspiele gehen jedoch nur zum Teil in die fachwissenschaftliche Richtung. Darüber hinaus zielen sie vor allem auf die didaktisch-methodische Qualifizierung der Lehrer im Hinblick auf die Einführung und Durchführung von Simulationsspielen im sozial- und wirtschaftskundlichen Unterricht. Mit dem Thema 'Kasuistik in der Lehrerbildung' ist das Simulationsspiel insofern eng verknüpft, als ihm stets eine mehr oder weniger detaillierte Fallstudie zugrundeliegt, die sowohl die für die Spieldurchführung erforderlichen Sachinformationen liefert als auch das Spielarrangement in seinen wesentlichen Umrissen vorstrukturiert (vgl. Abb. 4). Nur wird über die Fallstudie nicht im Stile einer 'Metakommunikation' diskutiert, wie dies für die übliche Fallbesprechung typisch ist, sondern die Fallstudie wird zum Anlaß genommen, die darin vorgezeichneten politisch-ökonomischen und/oder schulisch-unterrichtlichen Konflikte/Probleme spielerisch (interaktiv) und modellhaft zu simulieren und zu reflektieren. So gesehen, trägt das Simulationsspiel zur Verlebendigung und zur stärkeren Handlungs-, Prozeß- und Realitätsorientierung der Lehrerbildung bei. Bevor darauf jedoch näher eingegangen wird, soll zunächst ein kritischer Blick auf die traditionelle Lehrerbildung

geworfen werden, damit von daher der Hintergrund und der sich daraus ableitende Stellenwert des Simulationsspiels deutlicher wird.

Probleme und Defizite der Lehrerbildung

Die Lehreraus- und -fortbildung krankt seit jeher daran, daß sie sich zu sehr auf fachwissenschaftliche Ansprüche zurückzieht und der Didaktik und Methodik der Lehr- und Lerntätigkeit zu wenig Beachtung entgegenbringt. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften (1). Solange Lehrer aus- und fortgebildet werden, solange besteht im Grunde genommen ein unverkennbarer Widerspruch zwischen den didaktisch-methodischen Ambitionen, die mit Blick auf den zu leistenden Unterricht angemeldet werden und dem, was sich an didaktisch-methodischer Exemplarität und Sensibilität in den Lehrveranstaltungen und Seminaren niederschlägt. Freilich, Vorträge und Vorlesungen können durchaus faszinierend und lehrreich sein. Nur sind die wenigsten von ihnen so interessant und anschaulich aufgebaut, daß sie die Aufmerksamkeit der Zuhörer nachhaltig fesseln. Im Unterschied dazu bieten Seminare und Übungen schon von ihrer Grundidee her verstärkt Raum dafür, daß die Studenten/Lehrer aktiviert und die Lern- und Arbeitsvorgänge den Bedingungen und Erfordernissen der Schule tendenziell angenähert werden. Doch auch hier dominieren erfahrungsgemäß zumeist abstrakte Diskussionen, Diskussionen zumal, die aufgrund der Autorität und Dominanz der Lehrenden (Professoren, Dozenten, Assistenten, Fachleiter etc.) oder einzelner 'Experten' unter den Teilnehmern häufig recht asymmetrische Kommunikationsstrukturen aufweisen. Die Folge: Weder das fachwissenschaftliche noch das didaktisch-methodische Lernen erreichen jene Intensität und Lernwirksamkeit, wie sie bei Anwendung aktiver, dezentralisierter, anwendungsbezogener Lehr-Lern-Methoden erreicht werden können (2). Abstraktismus, Stoffhuberei, Ein-Weg-Kommunikation auf der einen, einseitige Betonung des Lesens und Hörens auf der anderen Seite - das sind Indikatoren dafür, wie phantasielos und abgehoben vom schulischen/unterrichtlichen Verwendungszusammenhang die Didaktik und Methodik der Lehrerbildung oftmals ist. Kein Wunder also, daß sich a) Theoriefeindlichkeit und Lese/Lernunlust unter Studenten und Lehrern immer weiter ausbreiten (3) und b) Stoffhuberei, Abstraktismus, Lehrerzentriertheit etc. auch in der Schule dominieren (4).

Eine nachhaltige Änderung dieses Zustands läßt sich letztlich nur dadurch

erreichen, daß die Studenten/Lehrer entgegengesetzte 'positive' Lernerfahrungen sammeln. Das heißt: Sie müssen immer wieder in Lernsituationen und -arrangements hineingestellt werden, die ihnen derartige positive Lernerfahrungen sowohl in bezug auf das eigene Lernen als auch im Hinblick auf die didaktisch-methodische Organisation von Unterricht vermitteln. Gerade der letztere Transfer-Aspekt ist insofern wichtig, als viele innovative Lehr-Lern-Konzepte (Gruppenarbeit, Rollenspiele, Planspiele, Projektarbeit, Medienarbeit etc.) immer wieder daran scheitern, daß ihre Realisierungsmöglichkeiten für die Lehrer hypothetisch/abstrakt bleiben und deshalb ein Transfer nur selten probiert wird. Diese 'Schwellenängste' lassen sich durch die Vermittlung positiver Selbsterfahrungen abbauen. Das zumindest besagt der lernpsychologische Befund, daß die Intensität eines Lernvorgangs und die Bereitschaft und Fähigkeit, innovative Lernkonzepte auch tatsächlich anzuwenden, umso größer sind, je konkreter und erlebnis-/erfahrensbezogener die Lernenden diese innovativen Lernkonzepte kennengelernt haben. Dadurch kommt es zu dem, was BRUNER die "Kompetenzmotivation" nennt (5).

Dieser Grundgedanke bildet zugleich die Brücke zum Simulationsspiel in der Lehrerbildung. Wenn die Lehrer nämlich - wie allgemein gefordert - ermuntert und qualifiziert werden sollen, die Unterrichtsorganisation in Richtung auf aktives, sozial-kommunikatives, problemlösendes, lebens- und realitätsnahes Lernen hin zu innovieren, dann ist das Simulationsspiel, das diese Akzente betont, nicht nur ein geeignetes unterrichtliches Arrangement, sondern ein Arrangement auch, das die Lehrer im Sinne der 'Selbsterfahrung' kennengelernt haben müssen, um mit Überzeugung und Kompetenz dahinterzustehen. Ähnliches gilt im Hinblick auf die Förderung und Ergänzung des fachlichen/fachwissenschaftlichen Lernens mittels des Simulationsspiels.

Konzeption und Lernchancen des Simulationsspiels

Grundsätzlich zielt der Einsatz von Simulationsspielen darauf, reale Kommunikations-, Verhandlungs-, Problemlösungs- und Entscheidungsprozesse in spielerischer und modellhafter Form zu simulieren, und zwar solche Prozesse, an denen mehrere Personen bzw. Gruppen mit unterschiedlichen Interessen/Standpunkten beteiligt sind. Das Simulationsspiel umfaßt dabei sowohl 'Rollenspiele' mit einzelnen Personen im Mittelpunkt (perso-

nale Rollen) als auch 'Planspiele', in denen i.d.R. bestimmte Gruppen, Organisationen, Verbände etc. repräsentiert sind (institutionale Rollen). Nähere Erläuterungen zu den verschiedenen Ausprägungen des Simulationsspiels und zu seiner Ablaufstruktur geben die Abbildungen 1 und 3.

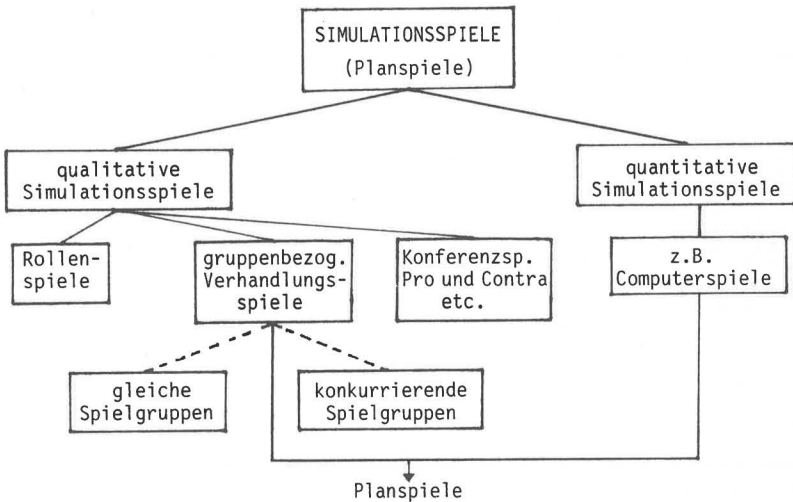


Abb. 1: Die verschiedenen Arten und Untergruppen des Simulationsspiels

Im Mittelpunkt des Simulationsspiels stehen - wie eingangs erwähnt - Konflikt- und Problemsituationen aus dem politisch-ökonomischen und/oder schulisch-unterrichtlichen Bereich. Hinzuweisen ist z.B. auf das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern, Eltern, Schulaufsicht etc. in schulischen Konfliktsituationen oder auf das konflikthafte Zusammenspiel solcher Organisationen und Gremien wie Unternehmensleitung, Betriebsrat,

Gewerkschaften, Bürgerinitiativen, Regierung (Innenministerium), Parteien etc. in Fragen des Umweltschutzes oder bei sonstigen Konflikten zwischen öffentlichem und privatem Interesse (Betriebsstillegung, Bau eines Kernkraftwerks, Stadtplanung, Flurbereinigung, Humanisierung der Arbeitswelt, Betriebszusammenschlüsse/Konzentration, Entwicklungshilfe etc.). Zwar ist von verschiedenen Seiten geltend gemacht worden, daß das Simulationsspiel (Planspiel) auf den Nahbereich der Spielparteien abstellen und in deren Alltagswirklichkeit seine Entsprechung finden sollte (6). Dieser Ansicht wird hier indes nur mit Vorbehalt gefolgt. Gewiß, niemand wird bestreiten können, daß es von Vorteil ist, wenn die im Simulationsspiel zu übernehmenden Rollen der eigenen Handlungsperspektive tatsächlich zugänglich sind. Nur gibt es gerade im sozio-ökonomischen Bereich eine Fülle von Themen (Konfliktsituationen), die nicht im unmittelbaren Handlungsfeld der potentiellen Spielpartner liegen, aber dennoch eminent lernrelevant sind. Die Rollen von Managern, Betriebsratsvertretern, Bürgerinitiativlern, Gewerkschaftlern, Gewerbeaufsichtsbeamten, Stadtplanern etc., ja selbst die Rollen von Schulaufsichtsbeamten, Richtern und Schulleitern sind nun einmal nicht die von Lehrern und Schülern. Allerdings zeigen die bisherigen Erfahrungen mit der Durchführung derartiger Simulationsspiele, daß auch diese vergleichsweise abstrakten/abgehobenen Rollen von Lehrern wie von Schülern nicht nur angenommen, sondern auch mit Kompetenz und Einfühlungsvermögen gespielt werden. Daß ein derartiges Als-Ob-Handeln (Probehandeln) wichtig ist, steht außer Frage, weil nur auf diesem Wege die Funktion und Wirkungsweise gesellschaftlicher Institutionen (Rechtsnormen etc.) und Organisationen (Betriebe, Parteien, Verbände etc.) einsichtig gemacht und die Fähigkeiten des Einzelnen im Umgang mit diesen Institutionen erweitert werden können (7). Das in Schule wie Lehrerbildung gleichermaßen vorherrschende Erlernen statischer Begriffe, Definitionen und Regeln ist ein untaugliches Mittel, die Dynamik sozio-ökonomischer oder schulisch-unterrichtlicher Problemlösungs- und Entscheidungsprozesse durchschaubar zu machen. So gesehen ist beim Simulationsspiel auch weniger der Spielausgang als vielmehr der Spielverlauf und die Spielerfahrung der Teilnehmer entscheidend.

Die verschiedenen Anwendungsbereiche des Simulationsspiels in der Lehrerbildung verdeutlicht Abb. 2. Danach kann das Simulationsspiel sowohl

fachwissenschaftlich akzentuiert sein, indem es einzig auf die Vermittlung fachwissenschaftlicher Sach- und Entscheidungskompetenz abzielt (Unternehmensplanspiele etc.) (8) als auch auf die Simulation pädagogischer Interaktions- und Konfliktregelungsprozesse ausgerichtet sein.

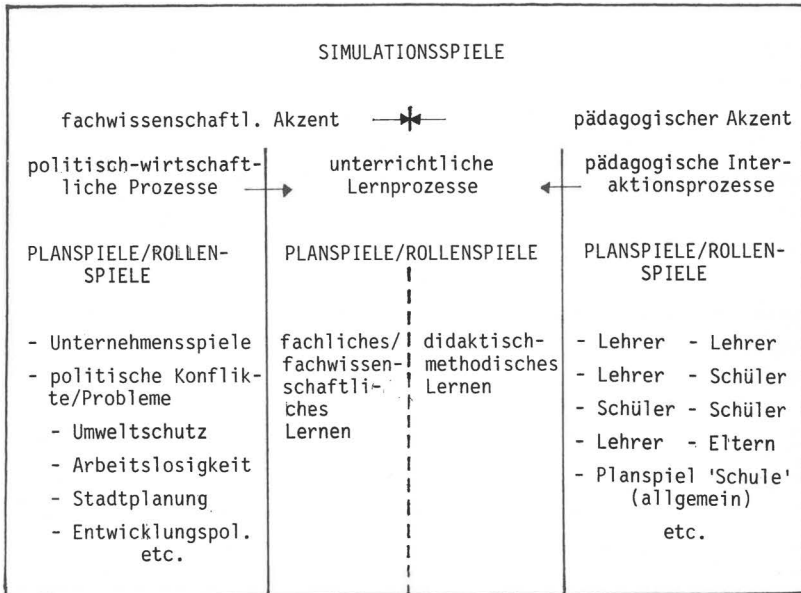


Abb. 2: Ansatzpunkte zum Einsatz von Simulationsspielen in der Lehrerbildung

Es kann aber auch - und das ist in diesem Beitrag der eigentliche Schwerpunkt - als Kombination dieser beiden Ebenen auf die Simulation unterrichtlicher Lernprozesse im sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Aufgabenbereich der Schule abstellen. In diesem Sinne integriert das Simulationsspiel für die Lehrer fachwissenschaftliches Lernen und didaktisch-methodisches Lernen, wobei allerdings in jenen Fällen, in denen das Spiel eindeutig für den Unterricht konzipiert ist, das didaktisch-methodische Lernen im Vordergrund steht. Dabei geht es für die beteiligten Lehrer/Studenten in erster Linie darum, die Organisation und den Ablauf des Simulationsspiels, seine Anforderungen und Lernchancen, seine Probleme und Gefahren im konkreten Spielvollzug kennenzulernen, abzuschätzen und im Anschluß an das Simulationsspiel mit den Kollegen zu diskutieren. Gleichzeitig kommen natürlich immer auch fachliche/fach-

wissenschaftliche Fragen und Lerneffekte zum Tragen, so daß unter dem Strich in aller Regel sowohl die lernorganisatorische Qualifikation der Lehrer als auch ihre fachwissenschaftliche Kompetenz begünstigt werden. Wichtig sind dabei vor allem zwei Lerneffekte: Erstens werden auf seiten der Lehrer Ängste, Vorbehalte und Unsicherheiten gegenüber dem unterrichtlichen Einsatz von Simulationsspielen abgebaut. Zweitens werden für sie die Dynamik und Prozeßhaftigkeit der politisch-ökonomischen Realität, die vorherrschenden Handlungsmaximen und -strategien, die Zwänge und Interdependenzen, das Taktieren und Kooperieren ein Stück weit sichtbar, die durch herkömmliche Lektüre oder Vorträge nur schwer zu vermitteln sind. Das dies alles modellhaft und i.d.R. stark vereinfacht geschehen muß, ist klar und eingangs auch bereits angedeutet worden. Allerdings ist darauf zu achten, daß die Spielwirklichkeit der tatsächlichen Realität möglichst authentisch angenähert ist. Hierin liegt eine Schwierigkeit und eine Gefahr, die bei der Konstruktion von Simulationsspielen zu beachten ist.

Ergänzt und z.T. auch näher konkretisiert werden die erwähnten Lernchancen des Simulationsspiels durch Abbildung 3, die zugleich die Verlaufsstruktur des Simulations- und Planspiels eingehender umreißt. Informationserwerb, Strategiebildung, Denken in Alternativen, Verhandlungsführung, Diskussion und Alternativenbewertung, Entscheidungsfindung und -begründung, Reflexion auf den Spielverlauf etc. - diese Aspekte des erweiterten Problemlösungs- und Entscheidungsprozesses signalisieren das breitgefächerte Lernspektrum des Simulationsspiels und sie verweisen zugleich darauf, daß die eingangs herausgestellten aktiven, sozial-kommunikativen, entdeckenden Lernformen zur Anwendung gelangen. Ganzheitliches Lernen (Wissen, Verhalten, Emotion), Lernen in Gruppen, Lernen durch Betroffenheit und selbständiges Handeln, aktives und reflektieren-des Lernen sind weitere, z.T. analoge Markierungspunkte, die FREUDENREICH zur Charakterisierung des Simulations- und Planspiels anführt (9). Wohlgemerkt, die skizzierten Lernchancen gelten gleichermaßen für den Unterricht wie für die Lehrerbildung, vorausgesetzt, die Lehrer/Studenten werden mit dem Simulationsspiel insoweit vertraut gemacht, daß sie dessen Lernchancen erkennen und jene 'positiven Selbsterfahrungen' sammeln, die nötig sind, damit sie mit Überzeugung und Kompetenz hinter diesem Lehr-Lern-Instrument stehen.

<p>INSTRUKTIONSPHASE</p> <p>Das Spiel wird vorgestellt. Die Spielgruppen werden eingeteilt. Die Spielregeln werden erklärt.</p>
<p>INFORMATIONSPHASE</p> <p>Die Spielteilnehmer lesen die Fallstudie und das zugehörige Informationsmaterial. Dazu gehören ein Problemaufriß, gezielte Spiel/Arbeitsanweisungen sowie ggf. Zusatzinformationen für die einzelnen Spielgruppen. Die Spielleitung steht zur Beratung bereit.</p>
<p>STRATEGIEBILDUNGSPHASE</p> <p>Die Spielgruppen diskutieren die Problemsituation und die einzelnen Materialien und entwickeln alternative Problemlösungsstrategien.</p>
<p>KONSULTATIONSPHASE</p> <p>Die Spielgruppen nehmen untereinander Kontakt auf (schriftliche oder mündliche Anfragen, Stellungnahmen etc.). Diese Phase entfällt bei arbeitsgleichen Gruppen.</p>
<p>OPTIMIERUNGSPHASE</p> <p>In den Spielgruppen wird entschieden, welche Problemlösungs- und Handlungsstrategie die günstigste ist (Entscheidungsphase i.e.S.). Diese Strategie bildet die Verhandlungsposition der Gruppe.</p>
<p>DISPUTATIONSPHASE</p> <p>In einem abschließenden 'Konferenzspiel' tauschen die einzelnen Spielgruppen ihre Argumente und Positionen aus. Ziel ist es dabei, auf einen Konsens hinzuarbeiten oder - bei gleichartigen Gruppen - für die eigene Problemlösungsstrategie zu werben'. Ggf. kann eine Jury eingesetzt werden.</p>
<p>REFLEXIONSPHASE</p> <p>Rekapitulation, Kritik und Bewertung des Spielverlaufs und der Spielkonzeption (Erfahrungsaustausch).</p>

Abb. 3: Verlaufsstruktur des Simulations- und Planspiels

3. Vorstellung einer Fallstudie und eines Spielarrangements

Grundsätzlich können Simulationsspiele, die den hier anvisierten integrierten fachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Zielhorizont aufweisen, zu sehr verschiedenartigen Problemkreisen aus dem sozial- und wirtschaftskundlichen Aufgabenfeld der Schule konzipiert werden. Umweltverschmutzung im Schwarzwald, Krise eines Unternehmens im Saargebiet, Montanmitbestimmung am Beispiel Mannesmann, Konflikt in der Gießerei, Kapitaltransfer (Direktinvestition) nach Tunesien, Entwicklungsland Tansania etc. sind Themen, die der Verfasser bereits als Simulations- und Planspiele aufbereitet und erprobt hat. Hinzu kommen anders akzentuierte Simulationsspiele z.B. zum Wirtschaftskreislauf, zum Börsengeschehen, zum Zusammenwirken betrieblicher Abteilungen, in denen weniger ein politischer Konflikt als vielmehr das spannungsvolle und dynamische Zusammenspiel bestimmter Wirtschaftssubjekte bzw. -einheiten im Vordergrund steht. Die Palette der als Simulationsspiel umsetzbaren Themen ließe sich erheblich erweitern, vor allem, wenn man das einfacher strukturierte Rollenspiel hinzunimmt.

Prinzipiell sind alle diese Spiele mehr oder weniger offen konzipiert. Je offener sie sind, umso mehr Raum geben sie der Improvisation, Kreativität und Phantasie der Spielteilnehmer, umso mehr Sach- und Spielkompetenz setzen sie allerdings voraus. Bei 'Anfängern' wird man daher im allgemeinen mit relativ geschlossenen Spielarrangements beginnen, die jedoch stets noch gewisse improvisatorische/kreative Lücken haben müssen, damit es Spiele bleiben und nicht nur reproduktive Akte.

Das nachfolgend vorgestellte Simulationsspiel zum Thema 'Konflikt in der Gießerei' trägt diesen Gesichtspunkten Rechnung. Zugleich macht es die Struktur und den Ablauf eines Simulationsspiels konkret faßbar. Allerdings wird nicht das ganze Spiel vorgestellt, sondern nur Auszüge davon. Zu diesen Auszügen gehören der Problemaufriß (Fallstudie i.e.S.), die Spielstruktur (Abb. 4) sowie die allgemeinen Spielanweisungen für die Gruppen. Die zusätzlichen Informationsmaterialien (Gesetzesauszüge, Tabellen, Schaubilder etc.) und die detaillierten Spiel- und Arbeitsanweisungen für die einzelnen Spielgruppen werden aus Platzgründen weggelassen.

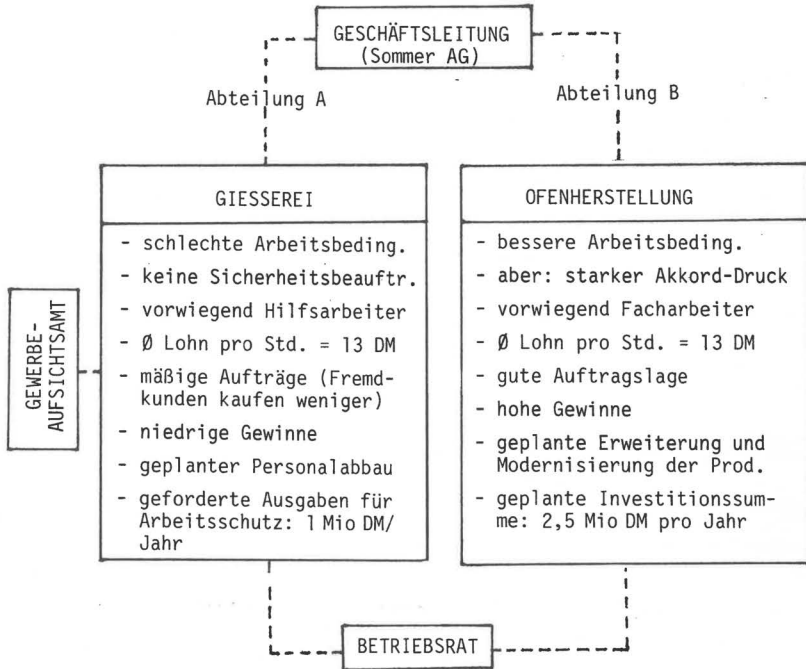


Abb. 4: Grundstruktur des Simulationsspiels 'Konflikt in der Gießerei'

Problemaufriß – Konflikt in der Gießerei

Die Firma Sommer AG (AG= Aktiengesellschaft) beschäftigt insgesamt 800 Mitarbeiter. Davon arbeiten 500 in der **Gießerei**, 300 in der **Ofenherstellung**. Früher gab es nur die Gießerei, in der Rohprodukte aus Gußeisen (z.B. Zahnräder) hergestellt wurden. Diese gingen an fremde Abnehmer (z.B. Maschinenbau-Unternehmen). Seit Beginn der Ölkrise 1973/74 hat sich die Sommer AG zunehmend auf die Herstellung gußeiserner Verbrennungsöfen (Kohle, Holz) für Ein- und Zweifamilienhäuser verlegt. Das Geschäft mit den Öfen geht recht gut. Deshalb plant die Geschäftsleitung der Sommer AG eine Erweiterung und Modernisierung ihrer Ofen-Produktion. Dafür sind in den nächsten 5 Jahren jeweils 2,5 Millionen (Mio) DM pro Jahr vorgesehen. In dieser Situation nun bricht in der **Gießerei** ein handfester Konflikt aus. Ausgelöst wurde dieser Konflikt durch die folgenden Vorkommnisse in der 'Putzerei' (dort werden die Guß-Rohlinge saubergemacht und entgratet): Franz K., Kurt W., Dieter S. und 6 weitere Arbeitskollegen waren in den letzten Jahren wegen besonders häufigen Krankmachens aufgefallen. Sie arbeiten alle schon seit mehr als

10 Jahren in der Putzerei und gehören damit zu den dienstältesten Putzarbeitern. Ihr häufiges Fehlen wegen Krankheit erklärt sich aus der hohen **Lärm- und Schmelzbelastung**, die mit Werten bis zu 100 Phon erheblich über der gesetzlich vorgeschriebenen Höchstgrenze von 90 Phon liegt. Außerdem ist die Belastung durch **Staub** und sonstige **chemische Schadstoffe** (Kohlenmonoxyd, Phosphor, Ammoniak usw.) sehr hoch. Auch die **Hitze** ist mit Temperaturen von bis zu 60 Grad Celsius (bedingt durch die Schmelzöfen) manchmal kaum noch zu ertragen. Franz K. und Dieter S. haben bereits eine 'Staublunge' und es ist nur eine Frage der Zeit, bis sie ganz arbeitsunfähig sind. Das ist in der Vergangenheit schon vielen Arbeitskollegen so gegangen. Aber weil der Verdienst infolge der Schmutz-, Lärm- und Hitzezulagen recht günstig war (zuletzt betrug der Ø Lohn 13 DM pro Stunde), wurden die gesundheitlichen Risiken immer so hingenommen. Das hat sich jetzt geändert! Völlig überraschend sind nämlich Franz K. und seine 8 Kollegen von der Geschäftsleitung **gekündigt** worden. Die Begründung: Zu häufiges Krankfeiern, zu geringe Arbeitsleistung, zu viel Personal in der Putzerei. Der Betriebsrat soll angeblich zugestimmt haben, was er jedoch bestet. Franz K. und seine Kollegen haben sich dieses natürlich nicht so einfach bieten lassen. Schließlich hat der Betrieb ihren schlechten Gesundheitszustand zu verantworten. Sie haben sich mit ihren gewerkschaftlichen Vertrauensleuten aus der Gießerei zusammengetan und einen Forderungskatalog zusammengestellt. Darin werden ein verbesserter **Lärmschutz** (Trennwände, Dämmstoffe, leisere Maschinen) sowie **neue Filteranlagen** zur Abluftreinigung (weniger Staub, weniger Abgase) verlangt. Außerdem wird gefordert, daß die beiden gesetzlich vorgeschriebenen Sicherheitsbeauftragten für Arbeitsschutz (**Sicherheitsingenieure**) endlich eingestellt werden sollen. Die Geschäftsleitung steht diesen Forderungen zurückhaltend bis ablehnend gegenüber. Allein die geforderten Lärm- und Luftschutzmaßnahmen würden in den nächsten 4 Jahren jährlich etwa **1 Million DM** kosten, wovon nur knapp 300 Gießereiarbeiter etwas hätten (insbesondere aus der Putzerei, der Schweißerei und der Sandaufbereitung). Außerdem sind in den letzten beiden Jahren die Ausgaben für den Arbeitsschutz von 200 000 auf 400 000 DM verdoppelt worden. Auch wurden im vorletzten Jahr zwei neue Betriebsärzte eingestellt. Viel wichtiger als die Arbeitsschutzmaßnahmen in der Gießerei erscheinen der Geschäftsleitung die geplanten Erweiterungs- und Modernisierungsinvestitionen in der 'Ofenherstellung'. Dort laufen die Geschäfte wesentlich besser als in der Gießerei und sie versprechen auch für die Zukunft einiges. Jedoch wird die Sommer AG bei den Öfen wahrscheinlich nur dann gut im Geschäft bleiben können, wenn sie die oben erwähnten **2,5 Mio DM** pro Jahr (in den nächsten 5 Jahren) für die Erweiterung und Modernisierung der Ofenherstellung aufbringt. Da diese Summe bereits höher liegt als der letztjährige 'Reingewinn' der Sommer AG von **2 Mio DM**, stellt sich die Frage, ob und inwieweit unter diesen Umständen überhaupt Geld für den Arbeitsschutz in der Gießerei zur Verfügung steht, zumal der Kreditzins mit zur Zeit **12% pro Jahr** ziemlich hoch liegt.

In dieser verfahrenen Situation wird für Montag nächster Woche (10 Uhr) eine Sitzung des **SCHLICHTUNGS-AUSSCHUSSES** einberufen. Daran sollen nach allgemeiner Übereinkunft Vertreter der **Geschäftsleitung**, des **Betriebsrats**, des **Gewerbeaufsichtsamtes** (dieses ist für

die Überwachung des Arbeitsschutzes zuständig) sowie der beiden Vertrauensleute-Gruppen aus der Gießerei und aus der Abteilung für Ofenherstellung teilnehmen. Damit die Sitzung des 'Schlichtungsausschusses' auch gut vorbereitet ist, tagen sämtliche Gruppen schon vorher und nehmen zum Teil auch schon untereinander Kontakt auf. Alles weitere ergibt sich aus den nachfolgenden Spielregeln sowie aus den Unterlagen für die einzelnen Spielgruppen.

Hinweise zur Durchführung des Simulation-/Planspiels

1. Zunächst werden die fünf Spielgruppen (s. oben) eingeteilt.
2. Die Gruppen lesen die ihnen zur Verfügung stehenden Informationen (Fallstudie, Arbeitsmaterialien und -anweisungen für die einzelnen Gruppen).
3. Sie diskutieren ihre Lage und Vorgehensweise und verhandeln mit den anderen Spielgruppen. Dabei stellen sich vor allem die folgenden Fragen (siehe außerdem die Arbeitsanweisungen der Gruppen!):
 - Soll/kann die Kündigung der 9 Arbeiter aufrechterhalten werden?
 - Soll/kann der Lärm- und Luftschutz in der Gießerei im geforderten Umfang verbessert werden (gibt es billigere Möglichkeiten)?
 - Sollen/können die beiden geforderten Arbeitsschutzbeauftragten eingestellt werden?
 - Soll/kann dies zum Verzicht auf die geplante Erweiterung und Modernisierung der 'Ofenherstellung' führen?
4. Den Abschluß bildet die Sitzung des SCHLICHTUNGS-AUSSCHUSSES, in den jede Gruppe zwei Vertreter entsendet. Die übrigen Beteiligten sind Zuschauer. Sie notieren sich wichtige Dinge, die ihnen während der 'Ausschuss-Sitzung' auffallen.
5. Die Beobachtungen und Erfahrungen der Zuschauer und Ausschußmitglieder werden in einer Nachbesprechung ausgewertet und diskutiert.

Erfahrungen mit Simulations- und Planspielen in der Lehrerbildung

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Einsatz von Simulations-/Planspielen (das Rollenspiel bleibt außer Betracht) erstrecken sich ausschließlich auf die 2. und 3. Phase der Lehrerbildung (Referendariat und Lehrerfortbildung). Eingesetzt wurden 'Spiele' zu den Problemfeldern 'Ökologie', 'Unternehmenspolitik', 'Humanisierung der Arbeit' und 'Dritte Welt/Entwicklungspolitik'. Stets ging es dabei um die doppelte Zielsetzung, einmal die fachwissenschaftliche Diskussion und Reflexion der teilnehmenden Lehrkräfte voranzubringen, zum anderen darum, ihnen das Simulationsspiel als didaktisch-methodisches Instrument für den Unterricht vorzustellen und sie die Lernchancen, Voraussetzungen und Spieletappen

konkret erfahren zu lassen. Von erheblicher Bedeutung war und ist dabei die Zusammensetzung der Spielgruppen. Damit die erforderliche Identifikation mit den zu vergebenden (institutionalen) Rollen erreicht wird, ist es wichtig, daß sich die Spielteilnehmer nach Interesse und Neigung einander zuordnen können.

Blickt man zurück, so kann man feststellen, daß die Resonanz der Lehrer auf das Simulationsspiel durchweg positiv war. Kaum jemand hatte im Verlauf der Schul- und Studienzeit das Simulationsspiel als Lehr-Lern-Instrument kennengelernt. Schon deshalb war der Einsatz derartiger Spiele etwas Neues, etwas, was Aufmerksamkeit und Interesse auf sich zog. Aber nicht nur der Umstand des Neuen war für die positive Resonanz entscheidend. Es waren vielmehr vor allem die Lernabläufe und Lernergebnisse, die diese Resonanz auslösten. Bemerkenswert war schon, mit welcher Konzentration, Spielfreude, Intensität und z.T. auch Verbissenheit die Lehrer die Simulationsspiele bestritten. Dies, obwohl die Spiele auch und zugleich für den Unterricht in den höheren Schulklassen konzipiert waren. Der von FREUDENBERG resümierten Erfahrung kann eigentlich nur zugestimmt werden: "Es ist ... immer wieder faszinierend zu erleben, wie Menschen aus unterschiedlichen Lebensbereichen in Planspielen zusammenfinden und mit welcher Intensität sie an der Problembewältigung beteiligt sind. Die Botschaft 'dies ist ein Spiel' entlastet offensichtlich von Hemmungen und setzt kreative, originelle Fähigkeiten frei" (10). Besonders aufgeschlossen und spielfreudig zeigten sich die Lehramtsanwärter (Referendare), vor allem wohl wegen der aktivitäts-, kreativitäts- und diskussionsfördernden Wirkung des Simulationsspiels. Es machte ihnen ganz einfach Spaß und sie gaben dieses auch zu erkennen. Andererseits waren bei ihnen offenkundig auch weniger Barrieren und Vorbehalte gegenüber innovativen Lehr-Lern-Verfahren wie dem Simulationsspiel vorhanden. Allerdings hielten sich diese Vorbehalte auch bei 'gestandenen Lehrern' in engen Grenzen, wenngleich i.d.R. doch einige darunter waren, die von vornherein zum Schutze der eigenen Unterrichts- und Lernpraxis eine deutliche Abwehrhaltung einnahmen. Teilweise konnte diese Abwehrhaltung durch das konkrete Kennenlernen eines Simulationsspiels abgebaut werden. Indes gelang dieses nicht immer. Der typische Ausspruch lautete: "Kennen Sie meine Klasse?! Da geht sowas nicht". Es gibt sicherlich Situationen und Klassen, in denen sich bestimmte Simulationsspiele nicht

eignen, z.B. weil sie zu schwierig sind). Allerdings darf dieses nicht zur Ablehnung des Simulationsspiels schlechthin führen, sondern muß seine Modifikation und Anpassung an die Lernmöglichkeiten und -interessen der jeweiligen Zielgruppe zur Folge haben. Um den Lehrern diesbezüglich Mut zu machen und erste Erfahrungen zu vermitteln, wurde in einigen Fortbildungstagungen die Konzipierung gezielter Simulationsspiele durch die Teilnehmer vorgesehen. Ein gewisser Materialstock wurde zur Verfügung gestellt. Das Ergebnis: Die Teilnehmer konnten zwar zusätzliche Souveränität im Umgang mit dem Simulationsspiel entwickeln, die Fähigkeit und Bereitschaft jedoch, Simulationsspiele für den pädagogischen Alltagsbedarf selbst zu konzipieren, konnte dadurch nur begrenzt gefördert werden. Schon deshalb, weil das detaillierte Austüfteln gangbarer Simulations-/Planspiele zumeist beträchtliche Zeit und Übung erfordert. Das gilt weniger für die klassischen Rollenspiele, die hier jedoch nicht zur Debatte stehen.

Positiv werteten die mit dem Simulationsspiel konfrontierten Lehrkräfte vor allem die Gleichzeitigkeit von fachlichem, methodischem, sozial-kommunikativem, taktisch-strategischem und emotionalem Lernen. Gerade im Hinblick auf den häufig recht monotonen und einseitig-kognitiv ablaufenden Unterricht an unseren Schulen stellt diese Lernpalette eine unbestreitbare Bereicherung dar. Dies zumindest war der recht einhellige Tenor der Lehrer. Erstaunt waren die meisten von ihnen, wie schnell und mit welcher Vehemenz sie sich oftmals in die (institutionalen) Rollen des Simulationsspiels 'einlebten', dem immanenten Konkurrenzmechanismus des Spiels folgend, und wie sehr sie ganz 'en passant' doch wichtige fachliche und sonstige Lernschritte vollzogen. Mit Blick auf den Unterricht zeigte sich das Gros der Lehrkräfte geneigt, es mit dem Einsatz von Simulationsspielen zu versuchen, vor allem dann, wenn ihnen das konkrete Spielmaterial an die Hand gegeben wurde. So gesehen bestätigte sich die im ersten Abschnitt formulierte These von der positiven Korrelation zwischen Selbsterfahrung und didaktisch-methodischer Innovation. Eine nähere Verifikation dieser These ergab sich u.a. im Rahmen eines zweijährigen Weiterbildungsprojektes für Wirtschafts- und Sozialkundelehrer der Realschule. Im Verlauf dieses Projektes wurden verschiedene Simulationsspiele zu unterschiedlichen Problemkreisen vorgestellt und - wie sich aus den Rückmeldungen der Teilnehmer ergab - im Unterricht auch

immer wieder erfolgreich ausprobiert.

Probleme und kritische Anfragen zum Simulationsspiel ergaben sich vornehmlich in zweierlei Hinsicht, und zwar sowohl in Bezug auf seinen unterrichtlichen Einsatz als auch im Hinblick auf die Selbsteinschätzung der Lehrer.

Der erste Problempunkt bestand darin, daß von Lehrern wie von Schülern immer wieder moniert wurde, die bereitgestellten **Informationen und Materialien seien nicht ausreichend**, schlüssige und abgesicherte Argumentationen und Positionen zu entwickeln. In der Konsequenz läuft dieses auf die Forderung nach einem geschlossenen (algorithimischen) Spielablauf hinaus. Diese Kritik und dieser Wunsch beruhen schlicht auf einer Fehleinschätzung nicht nur der Funktion des Simulationsspiels, sondern auch der darin zum Ausdruck kommenden Problemlösungs- und Konfliktregelungsprozesse in der Realität. Typisch für diese Prozesse ist nämlich nicht die 'vollständige Information', sondern gerade die unvollständige und z.T. auch sehr unterschiedliche Information der Konfliktparteien. Von daher sind Improvisation, Kreativität und taktische Operationen markante Kennzeichen realer Problemlösungs- und Konfliktregelungsprozesse und weniger die sichere Entscheidungsfindung. Dieses Faktum ist den Spielteilnehmern im Interesse eines effektiven Spielverlaufs deutlich zu machen, nicht zuletzt auch deshalb, weil jedes Ansinnen, vollständige Information herzustellen, das Simulationsspiel ungemein aufwendig und umfangreich machen würde und zudem den Reiz, den kreative und improvisatorische Lücken bewirken, zerstören müßte.

Eng verwandt mit diesem Problem der 'unvollständigen Information' ist ein zweiter zentraler Problempunkt, der oftmals von Lehrerseite ins Gespräch gebracht wurde: der Modellcharakter des Simulationsspiels, d.h. die **Vereinfachungen und Ausblendungen**, die sich darin gegenüber der Realität niederschlagen. Diese kritische Anfrage ist berechtigt und sie muß angesichts der ideologischen Mißbräuchlichkeit des Simulationsspiels auch ernst genommen werden. So erhebt sich z.B. im Zusammenhang mit dem im letzten Abschnitt vorgestellten Simulationsspiel zur Gießerei die Frage, ob es denn vertretbar ist, Geschäftsleitung, Betriebsrat, Gewerbeaufsichtsamt und die beiden Vertrauensleute-Gruppen aus der Gießerei

und aus der Ofenherstellung neben- und miteinander agieren und verhandeln zu lassen. Zugegeben: Für die Realität trifft dieses Arrangement insofern nicht ganz zu, weil der Betriebsrat die innerbetriebliche Zentralstelle der Arbeitnehmer ist und die Verhandlungen mit der Geschäftsleitung autonom führt, und weil sich außerdem das Gewerbeaufsichtsamt als externe Institution wohl kaum in die innerbetrieblichen Querelen einschaltet. Dennoch sind alle fünf genannten Parteien direkt oder indirekt in den Gießerei-Konflikt verwickelt. So gesehen, ist die entscheidende Frage nicht die, ob diese fünf Parteien modellhaft zusammengekoppelt werden dürfen, sondern die, ob dadurch die Realitätserkenntnis der Spielteilnehmer wesentlich verfälscht wird. Letzteres ist beim Gießerei-Spiel zweifellos nicht der Fall. Gleichwohl bleibt diese Frage in jedem einzelnen Fall neu zu prüfen, wie überhaupt die Frage der Modellbildung ein heikler Punkt ist, nicht nur für die Konstruktion von Simulationsspielen, sondern für die Wissenschaft schlechthin.

Anmerkungen

- (1) Vgl. CZYCHOLL, R. (1974), S. 29 ff. Zwar hat es in den letzten Jahren einige konzeptionsbildende Vorstöße gegeben - vgl. KLIPPERT, H. (1981) - die jedoch weniger auf die Hochschul-/Wissenschaftsdiagnostik zielen, als vielmehr auf den Wirtschaftsunterricht an den Schulen.
- (2) Die Relevanz und Lernwirksamkeit derartiger Lehr-Lern-Methoden ist von seiten der Lernpsychologie und Lernwirkungsforschung eindrucklich nachgewiesen worden. Vgl. PIAGET, J. (1980); BRUNER, J.S. (1976); JOST, G. (o.J.).
- (3) Dieses Phänomen ist im Rahmen der LFB deutlich zu beobachten und wird auch durch verschiedene Lehrerbefragungen tendenziell bestätigt. Vgl. die Synopse von KLIPPERT, H. (1983, Abschnitt 2.2)
- (4) Vgl. KLIPPERT (1983, Abschnitt 3.2.2.)
- (5) Vgl. BRUNER, J.S. (1981), S. 22
- (6) Vgl. FREUDENREICH, D. (1979), S. 50, sowie GIESECKE, H. (1975) S. 90
- (7) Vgl. FREUDENREICH, D. (1979), S. 32
- (8) Unternehmensplanspiele und sonstige fachwissenschaftlich ausgerichtete Simulations- und Planspiele sind im letzten Jahrzehnt eine ganze Reihe entwickelt worden. Vgl. die ausführliche Übersicht in: ROHN, W.E. (1980), S. 77 ff. Allerdings haben diese Planspiele, die zumeist als Computerspiele konzipiert sind, nur selten Eingang in

die wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge gefunden, und noch seltener in die Lehrerbildung. Ihr Hauptanwendungsbereich ist die Fort- und Weiterbildung von Führungskräften und sonstigen Experten in Wirtschaft und Verwaltung.

(9) Vgl. FREUDENREICH, D. (1979), S. 36 ff.

(10) Ebenda, S. 135

Literatur

BRUNER, J.S.: Der Akt der Entdeckung, in: H. NEBER (Hrsg.), Entdeckendes Lernen, Weinheim und Basel 1981, S. 15 ff.

BRUNER, J.S.: Der Prozeß der Erziehung, 4. Aufl., Berlin und Düsseldorf 1976

CZYCHOLL, R.: Wirtschaftsdidaktik. Dimensionen ihrer Entwicklung und Begründung, Trier 1974

FREUDENREICH, D.: Das Planspiel in der sozialen und pädagogischen Praxis, München 1979

GIESECKE, H.: Methodik des politischen Unterrichts, 3. Auflage, München 1975

JOST, G.: Kommunikation und Medien, hrsg. vom Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Frankfurt/M. o.J.

KLIPPERT, H.: Didaktik des Lernbereichs Wirtschaft. Fachwissenschaftliche und didaktische Grundlegung eines problemorientierten Wirtschaftsunterrichts, Weinheim und Basel 1981

KLIPPERT, H.: Grundriß einer Didaktik der Lehrerfortbildung, in: KLIPPERT, H. u.a.: Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Begründung, Konzeption, Praxisberichte. Stuttgart/Bonn 1983

PIAGET, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, 4. Aufl., Frankfurt/M. 1980

ROHN, W.E.: Methodik und Didaktik des Planspiels, hrsg. vom Institut der deutschen Wirtschaft, Köln 1980

EIN FALL VON UNTERRICHTSKOMMUNIKATION IN DER DISKUSSION MIT MATHEMATIKLEHRERN

In dieser Arbeit soll gezeigt werden, wie Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt (1) gerade durch die Darstellung eines ausgesuchten Falles von Unterrichtskommunikation an Lehrer rückvermittelt werden kann. Dadurch daß dieser Fall von Unterrichtskommunikation aus einem Forschungsprojekt stammt, das sich mit der Analyse von Kommunikationsprozessen im Mathematikunterricht beschäftigt und die darzustellende Diskussion mit Lehrern über eine Unterrichtsszene ein Teil des Gesamtprojekts ist, seien einige Bemerkungen zu diesem Projekt vorausgeschickt.

Wir haben es hier - streng genommen - mit drei ineinander verschachtelten Fällen zu tun:

1. Eine Fallstudie von einem Mathematikunterricht über "Termumformungen"(2)
2. Ein Fall von Unterrichtskommunikation, der innerhalb der unter 1. genannten Fallstudie beobachtet und analysiert wurde.
3. Eine Diskussion mit Lehrern über den in 2. genannten Fall, die selbst wieder einen zu analysierenden Fall innerhalb des Gesamtprojekts darstellt.

Es folgen einige Ausführungen zu diesen drei Fällen, wobei der letzte der hier vornehmlich interessierende Fall ist.

Die Fallstudie "Algebraische Termumformungen in der Sekundarstufe I" Allgemeines zum Projekt

Es wurde der Mathematikunterricht einer achten Klasse (gymnasialer Zweig einer additiven Gesamtschule) über 32 aufeinanderfolgende Stunden beobachtet. Nach einer Eingewöhnungsphase von sieben Unterrichtsstunden wurde die Unterrichtskommunikation mit einem Stereotonband aufgenommen. Über den einen Stereokanal wurde das offizielle Unterrichtsgespräch festgehalten. Das Mikrofon mit einer "Raumcharakteristik" stand in der Nähe vom Lehrerpult. Über den anderen Stereokanal wurde versucht, jeweils über sechs aufeinanderfolgende Mathematikstunden die Gespräche von sogenannten "Kleingruppen intensiv kommunizierender Schüler" (KiKS) aufzunehmen. Die KiKS konstituierten dabei Kommunikationsstränge, die

meistens parallel zum offiziellen Unterrichtsgespräch bestanden. Besonders eng befreundete Schüler, die auch im Unterricht meist zusammen-saßen, unterhielten sich in einem "nicht-offiziellen, semiöffentlichen" zu nennenden "Nebenaktivitätsstrang" (HEINZE 1980) oft über dasselbe Thema wie im offiziellen Unterrichtsgespräch, oft natürlich auch über ganz andere Dinge.

Nicht alle Schüler gehörten einer solchen KikS an, die sich insbesondere in Phasen der Bedrohung, wenn z.B. der Lehrer mit Strafen drohte, identifizieren ließen. Eine KikS umfaßt in ihrem Kern drei bis vier Schüler. In der 29 Schüler umfassenden Klasse konnten fünf derartige Kommunikationszonen ermittelt werden (näheres s. KRUMMHEUER 1982a).

Die Gespräche in solchen Kommunikationszonen waren dem Lehrer nicht zugänglich. Sobald er versuchte, an einem solchen Gespräch teilzunehmen, änderte sich die Kommunikationsstruktur. Mit seiner Teilnahme wurde das Gespräch Teil der offiziellen Unterrichtskommunikation. Durch die Möglichkeit des Beobachters, zumindest streckenweise derartige Gespräche in einer KikS festhalten zu können, erhielt er Einblicke in Kommunikationsgewohnheiten und Erfahrungen von Schülern, die dem Lehrer direkt in seinem Unterricht nicht zugänglich waren. Dies hat, wie zu zeigen versucht werden wird, Konsequenzen für die Erfahrungen, die der Lehrer mit Schülern im Unterricht machen kann.

Das Tonbandmaterial, das also über weite Strecken zwei Kommunikationsbereiche enthielt, wurde transkribiert. Der dadurch entstandene doppelsträngige Text war Grundlage für die Analysen, die im Forschungsprojekt vorgenommen wurden. Wie schon an anderen Stellen dargelegt (3), wurde er u.a. mit Hilfe rahmenanalytischer Konzepte auf GOFFMANs Werk "Frame-Analysis" (1974) interpretiert.

Es folgen einige knappe Ausführungen zu den verwendeten Begriffen aus GOFFMANs Rahmenanalyse (4). Es sind die Begriffe "Primärzahlen", "Rahmen" und "Modulation". Ausgangspunkt eines jeden Deutungsprozesses der Beteiligten von den Handlungen in einer Situation sind **Primärrahmen**, die allerdings nicht in ihrer Reinform auftreten müssen, sondern durch **Modulation** in abgeleitete **Rahmen** transformiert sein können.

Dies soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden:

1. Ein Kampf wird gespielt, z.B. als Boxkampf (5). Die Primärrahmung der Handlungen sind die eines "echten" Kampfes, in dem es Schläge, Angriffe, Verteidigungen u.s.w. gibt. Nun soll dieser Kampf aber gespielt sein; d.h. alle diese primär als Kampfhandlungen zu rahmenden Handlungen werden systematisch transformiert in ein Spiel. Ein von allen Beteiligten gemeinsam geteiltes **System von Konventionen** regelt diese Modulation des Kampfes. Bei den Schlägen wird z.B. nur mit Boxhandschuhen und nur auf gewisse Körperpartien geschlagen. Hierdurch wird ein Kampf nachgebildet, moduliert. Dieser gespielte Kampf hat natürlich durchaus wieder "Ernstcharakter", ist Wirklichkeit für die Beteiligten.
2. Stellen wir uns vor, in einer achten Klasse, in der die Schüler noch nicht über ausreichende algebraische Kenntnisse verfügen, soll die Aufgabe $17 \cdot x - 16 \cdot x$ gelöst werden (6). Wie rahmen nun Lehrer und Schüler diese Aufgaben?

Zunächst zum Lehrer: Für ihn ist diese Aufgabe natürlich schon fast lächerlich: " x kommt raus", wird er sagen, "ist doch klar". Würde man ihn zu einer Begründung bewegen können, so könnte sie lauten: "Man addiert (subtrahiert) gleichartige Glieder, indem man die Zahl-faktoren addiert (subtrahiert)". Dies ist eine von den Termumformungsregeln, mit denen man in allgemeiner, abstrakter Weise diese Aufgabe lösen kann (7). Wir sagen, der Lehrer hat in diesem Fall die Aufgabe und seine Handlungen "**algebraisch-didaktisch**" primärgerahmt. Unter einem "algebraisch-didaktischen Rahmen für Terme" (8) sind die Interpretationsschemata der mathematisch-didaktisch aufbereiteten Algebra der Terme und Termumformungen zu verstehen. In ihm sind in mathematisch abgesicherter Weise die Begriffe "Term", "Termumformung", "Äquivalenz von Termen" usw. definiert. Die mathematischen Zusammenhänge zwischen diesen Begriffen und deren mathematische Verwendbarkeit sind in Form bewiesener "Sätze" ausgewiesen.

Jetzt zu der Rahmung einer beobachteten Schülerin: Die Schülerin weiß überhaupt nicht, was sie machen soll: "Was soll ich denn jetzt ma-

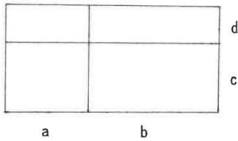
chen? Was soll ich denn jetzt rechnen?" fragt sie. "Da ich nicht weiß, welche Zahlen eingesetzt werden, weiß ich auch nicht was rauskommt" antwortet sie dem Lehrer, der sie aufforderte: "Du mußt jetzt vereinfachen." Die Schülerin kann mit dieser Aufgabe nichts anfangen, weil sie nicht wie bei Zahlen ausgerechnet werden kann. Ferner scheint auch der Hinweis des Lehrers, daß sie etwas "vereinfachen" solle, in ihrer Rahmung keinen Sinn zu geben. Wir sagen, sie habe die Aufgabe und Handlungen zu dieser Aufgabe "algorithmisch-mechanisch" primärgerahmt. Ein "algorithmisch - mechanischer Rahmen für Terme" fußt auf den Erfahrungen, daß im Mathematikunterricht eine Vielzahl von Aufgaben gestellt wird, zu deren Bewältigung "Techniken" beherrscht werden müssen (z.B. schriftliches Multiplizieren oder Dividieren). Diese Techniken sind mathematischen Ursprungs (deswegen die Bezeichnung "algorithmisch"). In diesem Rahmen wird jedwede Problemstellung als eine "Rechenaufgabe" interpretiert, z.B. als eine "Mal-Aufgabe", wenn an einer Stelle des Problems eine Multiplikation auftritt. Weitere Begriffe, die in dieser Rahmung auftauchen, sind: "rüberbringen", "hinschreiben", "mal machen" usw. Die Schülerin kann diese vorliegende "Minus-Aufgabe" nicht lösen, weil in der ihr unterstellten algorithmisch-mechanischen Primärrahmung Zahlen zum Ausrechnen benötigt werden.

Nun zu einer **Modulation**, die der Lehrer vornimmt: Der Lehrer erkennt an den Äußerungen der Schülerin, daß sie zur weiteren Bearbeitung der Aufgaben Zahlen braucht und schlägt vor, die Zahlen 1 und 2 für x einzusetzen. Unternimmt der Lehrer hierdurch einen qualitativen Rahmenwechsel zu einem algorithmisch-mechanischen Primärrahmen? Ein solcher Wechsel kommt nach GOFFMAN äußerst selten vor. Was der Lehrer hier vornimmt, kann man eher als eine Modulation bezeichnen: Er rechnet jetzt zwar mit konkreten Zahlen; diese seine Rechenhandlungen sind aber den entsprechenden Handlungen unter seiner algebraisch-didaktischen Primärrahmung nachgebildet. Er gibt seine Primärrahmung nicht auf. Er leitet aus ihr durch eine Modulation, die man in Anlehnung an den Lehrerjargon "Konkretisieren" nennen könnte, einen Rahmen ab, aufgrund dessen er leichter mit der algorithmisch-mechanisch primärrahmenden Schülerin kommunizieren kann (9).

Es sei zum Schluß dieses Beispiels bemerkt, daß natürlich auch Modulationen auf seiten der Schüler auftreten.

Es wurden bereits zwei Primärrahmen für Terme genannt. Sie sind an dem Text zur vorweggenommenen Unterrichtsbeobachtung expliziert worden und haben zunächst auch nur Gültigkeit in dem Bereich der aufgenommenen Unterrichtsstunden. Es wurden aber noch zwei weitere Primärrahmen für Terme bei den Analysen herausgearbeitet. Sie traten vor allen Dingen auf, wenn algebraische Sachverhalte bei Termumformungen geometrisch veranschaulicht wurden. Ein solcher Fall wird in der anschließenden Lehrerdiskussion behandelt. Deswegen seien diese Rahmen noch kurz erwähnt:

Geometrisch-schulmathematischer Rahmen für Terme: Man kann aufgrund von zwei verschiedenen Herleitungen für den Flächeninhalt der nebenstehenden Figur zeigen, daß $(a+b)(c+d) = ac + bc + ad + bd$ ist. Derartige geometrische Veranschaulichungen werden bei der Behandlung von Termumformungen häufig eingesetzt. Auch das unten erwähnte Beispiel der Oberflächenberechnung beim Quader gehört dazu. Der geometrisch-schulmathematische Rahmen für Terme enthält gerade derartige mathematische Theoriestücke, die benötigt werden, um aus geometrischen Problemstellungen algebraische Terme zu gewinnen. Er erhält seine Eigenständigkeit dadurch, daß in ihm geeignete geometrische Probleme auch ohne eine algebraisch-didaktische Rahmung gedeutet werden können. Ihm wird unterstellt - so erscheint es jedenfalls in vielen Mathematikbüchern -, daß der noch nicht in der Algebra kundige Schüler bei "geometrischen Veranschaulichungen" sich gewöhnlich dieser Rahmung bedient. Dieser Rahmen enthält also eine unterrichtsmethodische Dimension.



Alltags-geometrischer Rahmen für Terme: Es zeigte sich bei der Analyse von Unterrichtskommunikation, daß viele Schüler diese geometrischen Veranschaulichungen nicht geometrisch-schulmathematisch rahmten. Der von ihnen gewählte und weiterentwickelte Rahmen beruht einerseits auf den Erfahrungen, die Schüler in den Kommunikationssituationen des erlebten Mathematikunterrichts machen; er ist ein Rahmen für den Schüleralltag im Mathematikunterricht.

Andererseits ist dieser Rahmen auch inhaltlich bestimmt. Er bezieht sich auf geo- und stereometrische Objekte, die auch im außerschulischen Alltag in Form konkreter Gegenstände vorhanden sind. Auf diese Weise fußt der Rahmen auf aktualisierbaren Erfahrungen des außerschulischen Alltags von Schülern. Hierin liegt vermutlich mit der Grund, daß dieser Rahmen sehr stark auf Tätigkeiten hin orientiert ist. Er verfügt über formale, relativ "abstrakte" Beschreibungsmodi, die eine Folge zu verrichtender Tätigkeiten ("Verfahren") festlegen.

Insgesamt zeigte sich in den Analysen der ersten sechs bis acht Unterrichtsstunden über Termumformungen, daß die unterschiedlichen Primärrahmen bei dem Lehrer und den Schülern häufig zu unüberwindbar erscheinenden Konflikten führten. Dies galt insbesondere, wenn geometrische

Veranschaulichungen zum Einsatz kamen. Deshalb werden in einem ersten Bericht über die Projektarbeiten Zweifel geäußert, "ob geometrische Veranschaulichungen unbedingt geeignet sind zur Einführung in das Kapitel Termumformungen" (KRUMMEHEUER 1982a, S.81).

Diese sehr vorläufige Vermutung aus der Projektarbeit sollte in der Diskussion mit den Lehrern zur Sprache kommen. Hierzu wurde eine Unterrichtsszene ausgewählt, die Äußerungen eines Schülers enthält, die auf eine alltagsgeometrische Primärrahmung schließen ließen.

Die ausgesuchte Unterrichtsszene als Teil der Projektarbeit

In der hier vorzustellenden Szene beabsichtigt der Lehrer im Zusammenhang einer umfassenden, mehrstündigen Einführung in das Unterrichtsthema über eine geometrische Veranschaulichung ein (Vor-)Verständnis zum algebraischen Begriff des "Terms" zu erzeugen.

Er greift dabei auf das im eingeführten Schulbuch (10) vorgeschlagene Beispiel zurück: Es sollen Formeln (=Terme) für die Oberfläche eines Quaders entwickelt werden. Der Lehrer hat einen zerlegbaren Quader aus Pappe in den Unterricht mitgebracht. Nachdem zuvor unter gewissen Schwierigkeiten die Formel für den Flächeninhalt eines Rechtecks " $a \cdot b$ " bestimmt worden ist, soll nun in einem weiteren Schritt auf das Quaderproblem eingegangen werden. Der Lehrer hebt an: "Ich hab jetzt ... vielleicht das Problem ich will mir einen Kasten bauen, aus Holz oder aus irgendeinem Material ... dafür ist es oft wichtig, zu wissen, wieviel Material brauche ich dabei" (11)

Wie man aus der Kenntnis der zuvor und anschließend stattgefundenen Unterrichtsstunden schließen kann, möchte der Lehrer offenbar den Kommunikationsprozeß strukturieren durch die Abfolge: 1. Erstellen des allgemeinen Terms für die Oberfläche eines Quaders und 2. mehrere Beispiele der Belegung dieses Terms. Die Schüler scheinen aber die Situation als eine Aufforderung zur Oberflächenberechnung des konkret vorliegenden Pappquaders zu verstehen. Dies läßt eine alltags-geometrische Rahmung vermuten. Der Schüler Peter bietet eine Lösung an: "die acht Zentimeter... hier meinetwegen das hier sind jetzt acht Zentimeter und das sind sieben Zentimeter, und da ham wir das ist also eine Fläche sind sechsundfünfzig.

Und hier das ist nochmal sechshundfünfzig, also ham wir schon mal hundertzwölf Zentimeter. Jetzt nimmt man hier (?) das sind drei Zentimeter und das sind sechs sieben, da hat man zwei mal einundzwanzig, und die rechnet man dazu, und dann noch das hier ausrechnen, ich weiß jetzt nicht wieviel das ist insgesamt, und wenn man die Quadratzentimeter raus hat das wird benötigt" (207-216, S. 12f.)

Zunächst einige interpretierende Bemerkungen zu dieser Äußerung. In Peters Äußerung wird ein "Programm" vorzunehmender Operationen für die Berechnung einer Oberfläche aufgestellt. Die Abfolge dieser Operationen vermag Peter durchaus formal zu beschreiben, wenngleich der Ausgangspunkt seiner Beschreibung die konkreten Seitenlängen des vorliegenden Papp-Quaders zu sein scheinen. Durch die Zwischenergebnisse, die Peter nicht gleich alle auszurechnen vermag, gelangt er zu der formalen Beschreibung seines "Programms".

Bei Zugrundelegung eines **algebraisch-didaktischen** Rahmens könnte man aus der Sicht des Lehrers in Peters Äußerungen erste zaghafte Versuche der Adaption dieses Rahmens vermuten. In diesem Falle unterstellte man Peter eine Modulationsabsicht, nämlich die Absicht von einem Rahmen der konkreten Vermessung des Objekts zu einem Rahmen der abstrakten Benennung der Oberflächenformel zu modulieren. An dieser Interpretation seien Zweifel geäußert, obwohl es so scheint, als interpretiere der Lehrer Peters Äußerung in diesem oder einem ähnlichen Sinne. "Peter hat uns vorgeschlagen wie wir das berechnen können wir wollen mal allgemein aufschreiben" (226/227, S. 13). Der Lehrer versucht, aus Peters Äußerung den Ansatz einer "allgemeinen" Beschreibung herauszufiltern. Ähnliche Einschätzungen ergaben sich auch in der noch darzustellenden Lehrerdiskussion.

Dem Beobachter erscheint aber auch eine Interpretation möglich, die Peter keine Ansätze von Rahmenmodulation unterstellt, sondern davon ausgeht, daß Peter konsistent innerhalb eines **alltags-geometrischen** Rahmens argumentiert. Es soll zunächst versucht werden, diesen Rahmen genauer zu beschreiben. In einem zweiten Schritt soll dann eine Vermutung angestellt werden, warum der Lehrer Peters Äußerung im oben beschriebenen Sinne mißverstanden haben könnte.

- 1- Peter beschreibt eine Folge von Operationen, was man zu tun hat, um die Oberfläche eines Quaders zu bestimmen. Diese Folge wurde oben ein "Programm" genannt. Es beginnt mit dem Vermessen der Quaderseitenlängen und schreitet über mehrere Zwischenrechnungen zum Endergebnis voran. In der Artikulation eines solchen Programms deutet sich eine Rahmung an, die von **Tätigkeiten**, "konkreten Operationen" (12) geprägt ist. Die Situation wird definiert als eine Aufforderung zu konkreten Rechnungen. Schüler nennen diese Aufforderungen meist "Aufgabe". Sie können aus einer Schrittfolge bestehen, deren Ablauf Schüler mitunter formal zu beschreiben in der Lage sind.

- 2- Diese hier vorliegende formale Ablaufbeschreibung hat zweifellos Ähnlichkeiten mit der Oberflächenformel $2ab+2bc+2ac$. Terme werden aber in der Didaktik der Algebra unter einer algebraisch-didaktischen Rahmung nicht als "Befehle oder Anweisung zum Ausführen von Tätigkeiten" (13) begriffen. Terme sind Namen für reelle Zahlen. Erst das Aussuchen des Standardnamens im Falle der Belegung eines Terms impliziert eine Tätigkeit, das sogenannte "Rechnen". Sobald ein Schüler konkrete Zahlen nennt, wird dies in diesem Rahmen als ein möglicher **letzter** Schritt des Umgangs mit den Termen begriffen, dem das Ausstellen des allgemeinen Terms voranzugehen hat. In diesem Sinne einer algebraisch-didaktischen Rahmung könnte der Lehrer Peter mißverstanden haben. Der Lehrer deutet Peters Äußerung als ein Verhaftetsein auf der konkreten Ebene der Berechnung eines Standardnamens, aus der der Lehrer Peter herauszuführen gedenkt in Richtung auf eine abstrakte, algebraische Betrachtungsweise. Peter und alle anderen ähnlich rahmenden Schüler können nun ihrerseits den Lehrer nicht verstehen, weil sie gemäß ihrer alltags-geometrischen Rahmung einem festgelegten "Programm" zur Berechnung von Quaderoberflächen folgen. In diesem "Programm" aber ist die Schrittfolge zu merken: 1. "Messen" der Seitenlängen, 2. "Malnehmen der Zahlen", 3. "Verdoppeln der Ergebnisse" und 4. "Zusammenzählen".

Mißverständnisse auf der Grundlage dieses Konflikts zwischen algebraisch-didaktischem und alltags-geometrischem Rahmen lassen sich im weiteren Stundenverlauf mehrfach nachweisen und führten zu dem schon erwähnten Zweifel bezüglich geometrischer Veranschaulichung

bei der Einführung in das Kapitel Termumformungen.

Diskussion mit Lehrern über eine Unterrichtsszene

Im Rahmen einer zweitägigen Lehrerfortbildungsveranstaltung wurde am ersten Tag über die dargebotenen Ergebnisse des Projekts diskutiert. Bei den Mitgliedern der Tagung handelte es sich um eine relativ geschlossene, schon seit Jahren zusammenarbeitende Gruppe von Mathematiklehrern. Die Diskussion wurde eröffnet durch die Beschreibung der in dieser Arbeit schon vorgestellten Unterrichtsszene, in der der Schüler Peter seine Lösung formuliert, wie der Oberflächeninhalt eines Quaders zu berechnen sei. In den einleitenden Bemerkungen versuchte das Projektmitglied G die erwähnten Zweifel zu diesem geometrischen Einstieg in die Algebra der Termumformungen zu formulieren. Zu einer umfangreicheren Darstellung dieser Zweifel kam es nicht, weil sofort eine lebhafte Diskussion der Lehrer begann.

Sie umschrieben Peters Lösungsvorschlag mit dem Begriff "algorithmisch"(14). Es schien Konsens darüber zu bestehen, daß bei Schülern aufgrund der formulierten Fragestellung eine derartige algorithmische "Rahmung" zu erwarten gewesen sei. Wenn durch eine derartige geometrische Problemstellung die grundlegenden Begriffe der Algebra der Termumformungen thematisiert werden sollen, dann hätte die gesamte Unterrichtssituation um diese Problemstellung herum sehr viel subtiler arrangiert werden müssen. Man hätte - so lautete ein Vorschlag - von Anfang an über mehrere schematische Zeichnungen von Quadern sofort die Variablen (Bezeichnungen) für die Kantenlängen einführen müssen.

Legt man aber nun eine derart beschriebene algorithmische Rahmung auf seiten der Schüler zugrunde, so wurde festgestellt, daß dies vorliegende geometrische Beispiel wenig zum Fortgang des Unterrichts beitrüge. Denn dieser ließe sich vor allem durch Fragestellungen nach Vereinfachungen von Rechenvorgängen und gezieltem Ausnutzen von Rechenvorteilen bewerkstelligen. Die beiden an diesem Beispiel entwickelbaren Terme, $2ab+2ac+2bc$ und $2(ab+ac+bc)$, erschienen aber wohl fast gleich kompliziert, zumal keine Variable sondern lediglich ein konstanter Faktor 2 ausgeklammert wurde. - Es wurde kontrovers diskutiert, ob in einer Unterrichtseinheit über Termumformungen ein algorithmisches Verständnis von Termen, nämlich

als Aufforderung, gewisse Rechenoperationen in durch Term vorgeschriebener Weise durchzuführen, ausreiche und ob daher auf ein mathematisch tieferliegendes Verständnis zum Termbegriff und Begriff der Äquivalenz von Termen verzichtet werden sollte. Es wurde zum Schluß gerade von jenen, die davon abweichend für ein tieferliegendes Verständnis plädierten, Einstiege über geometrische Veranschaulichungen befürwortet. Doch müßten sie geeigneter sein, als das obige geometrische Beispiel.

Einer genaueren Betrachtung soll die Eingangsphase unterworfen werden, in der sich einige Lehrer spontan und detailliert zur Tragweite und Nützlichkeit von geometrischen Veranschaulichungen äußerten. In diesem Diskussionsabschnitt wurden übereinstimmend die geometrische Veranschaulichung, die auf der Berechnung der Oberfläche eines Quaders beruhte, als unbrauchbar für die Einführung von Termumformungen im Unterricht beurteilt.

Umso erstaunlicher erscheint es, daß zum Ende der Diskussion gerade geometrischen Veranschaulichungen zugeschrieben wurde, man könne durch sie ein tiefergehendes Verständnis der Algebra der Termumformungen erreichen. "Tiefergehendes Verständnis" hieß dabei, daß Termumformungen nicht nur unter dem technischen Aspekt des Vereinfachens von Rechengvorgängen und des Ausnutzens von Rechenvorteilen behandelt werden sollten, sondern auch die tieferliegenden theoretischen Begriffe "Term" und "Äquivalenz von Termen" zur Sprache kommen sollten.

Die Problematisierung geometrischer Veranschaulichungen

- Protokollauschnitt (18.2.1982) -

Von einem Mitglied des Forschungsprojekts (G) wurde folgendes Zitat eines Schülers aus dem beobachteten Mathematikunterricht als Einstieg in die Diskussion vorgelesen:

" die acht Zentimeter ... hier meinetwegen das hier sind jetzt acht Zentimeter und das sind sieben Zentimeter, und da ham wir das ist also eine Fläche sind sechsendfünfzig. Und hier das ist nochmal sechsendfünfzig, also ham wir schon mal hundertzwölf Zentimeter. Jetzt nimmt man hier (?) das sind drei Zentimeter und das sind sechs sieben, da hat man zwei mal einundzwanzig, die rechnet man dazu, und dann noch das hier ausrechnen, ich weiß jetzt nicht, wieviel das ist, und wenn man die Quadratzentimeter raus hat, das wird benötigt" (Anhang I, S. 12f, Äußerungen 207-216).

Es handelt sich hierbei um die Darstellung eines "Programms" zur Berechnung einer Oberfläche unter alltags-geometrischer Rahmung:

- 1 G: Was man als erstes, glaube ich, da immer denkt: Typisch, die Schüler bleiben immer bei den Zahlen hängen; sie sind irgendwo nicht bereit oder in der Lage, so etwas wie eine allgemeine Formel hinzuschreiben und dann nachher den Umgang mit konkreten Zahlen als ein Einsetzen in einen Term zu begreifen.

Das ist die erste Reaktion. Ich meine aber, man kann bei genauerem Hinsehen auch noch eine zweite (Interpretation) finden. Denn eigentlich wird in einem umgangssprachlichen Sinne doch relativ genau beschrieben, was man dort eigentlich machen muß: man muß die einzelnen Seiten(-längen) untereinander multiplizieren. Es wird auch erkannt, daß jede Fläche doppelt vorkommt. Es gibt also schon so ein paar Vereinfachungsregeln. Ich habe so den Eindruck, als würde der Schüler hier ein Programm aufstellen, mit dem man ganz konkret bei vorliegenden Quadern die Oberfläche berechnen kann.

- 2 R: Genau, das ist eine Handlungsanweisung, formuliert für die konkreten Seitenlängen.

- 3 G: Problem ist dabei nur, daß das gar nicht beabsichtigt ist, so eine Antwort, wenn man das im Rahmen von Termumformungen den Schülern vorstellt. Meine Vermutung ist, daß man zumindest im Bereich Termumformungen, wenn man mit solchen geometrischen Einstiegen kommt, die Schüler immer auf ein falsches Gleis leitet. Dadurch daß man sagt, wir wollen die Oberfläche berechnen, fangen sie an, gar nicht auf einer ganz konkreten Ebene, nur den Kasten. Aber sie fangen irgendwo an, eine Abfolge von Tätigkeiten zu beschreiben, durchaus formal zu beschreiben. Die Versuche des Lehrers anschließend, zum Beispiel die Äquivalenz zweier Terme zu zeigen, daß die nicht mehr auf dem Gleis, in der Richtung stecken.

- 4 R: Genau das wäre nämlich meine Frage gewesen.... Die entwickeln doch eine Formel, einen Term, um die Oberfläche zu berechnen. Und damit sind sie doch eigentlich auf Schülerebene erst einmal zufrieden. Sie können das berechnen. Und schön, daß das vielleicht auch noch anders geht; naja gut, das nimmt man hin als Schüler.- Die beiden Terme unterscheiden sich doch nur dadurch, daß die Zwei ausgeklammert wird. Und das vereinfacht nicht viel.

(zustimmendes Gemurmel)

Das bringt also nicht soviel, daß ich daran jetzt den Äquivalenzbegriff, die Gleichwertigkeit von zwei Verfahrensweisen aufhängen könnte. Ich werde als Schüler einfach damit zufrieden sein, ich kann jetzt die Oberfläche berechnen, Schluß.

- 5 H: Ja der G. steigt ja noch früher ein. Hier wurde ja von einem ganz konkreten Quader, der im Unterricht vorlag, ausgegangen. Das allein ist schon, würde ich sagen, nicht im Sinne des Erfinders, auf Terme hinzukommen. Also wenn, dann würde ich das so ähnlich wie im Buch machen, an die Tafel oder an den

Overhead(-projektor), oder so etwas, einen Quader hinmalen. Wenn es geht, Grundfläche und Deckfläche einzufärben, und zwei Seiten noch einmal einzufärben, ja und die Seiten zu bezeichnen mit a, b, c . Und nachmeßbar ist das ziemlich schwierig, weil in der Vergrößerung es anders ist als in Wirklichkeit auf der Folie. Das kann man auch so sagen, deswegen habe ich das mal so a und b und c genannt. ... Daß man da schon mal die Variablen drin hat. Und daß man dann versucht diese Abfolge wirklich so hinzukriegen. ... Von dem was du jetzt vorgelesen hast aus deinem Transkript, von dem dann wieder auf Variablen zu kommen, und das zu formalisieren. Da steckt für mich schon eine Schwierigkeit. Da muß noch jeder Schüler sich fragen, ich habe doch ganz konkret diesen Quader vor mir liegen, warum soll ich denn jetzt so eine komische Formel aufstellen. ...

6 E: Ja ich glaube aber, daß das hier schon formalisiert ist. Der nennt eben nur die Seite " a " eben "sieben" und die Seite " b " "fünf" usw. Ich glaube, der hat das also schon gedanklich gemacht. Das wäre jetzt so die Frage des Verbalisierens, ob er das auch noch so auf einer formalen Ebene schafft. Aber ich glaube dieser verallgemeinernde Aspekt ist bei dem schon drin. Es ist dann halt nur noch die Frage, inwieweit das dann nur noch für die Terme .. Gerade der Schritt ist vielleicht der, der auch viele da abstößt. Wenn da eben die andere Benennung ist. Solange sie da "sieben" und "fünf" für sagen können, auch wenn sie es allgemein meinen, ist vielleicht die Schwierigkeit einfach nicht so groß, daß es so etwas. Und wenn es auch immer nur das Beispiel ist, aber immer noch greifbar. Sobald aber das verbalisiert wird anders, dann wird es vielleicht gerade unheimlich.

7 K: Ja es liegt auch irgendwie am konkreten Haften. Und zwar, wenn er nur den Algorithmus im Auge hat, so wie das zu berechnen ist, während das andere wäre ja der Beweis für die Äquivalenz. Und das ist eine neue Abstraktionsstufe.

8 R: Das ist also die zweite Abstraktionsstufe.

(K bestätigend: ja, ja)

Die eine von den konkreten Zahlen hin zu den Variablen und dann noch mal ganz aufgesetzt zu der Äquivalenz. Und ich finde nach dem Aufbau von "Mathematik heute" kann man die erste Abstraktion hinkriegen. Von den sieben und fünf Zentimetern weg zu den $a-b-c$'s. Aber dann der zweite Schritt, daß da eben halt zwei Formeln dasselbe liefern, und das ist ja das eigentliche Thema "Äquivalenz", das kommt nach diesem Aufbau nicht bei raus.

9 G: ... Ich denke eigentlich, daß da noch ein anderer Hintergrund drinsteckt. Ich habe ein bißchen Bedenken, wenn man meint, es sind nur Vorgänge, daß man abstrakter wird oder sich abstrakteren, mathematischen, algebraischen Strukturen zuwendet. Sondern es wird verschieden verstanden, was es hier eigentlich zu tun gibt. Man kommt der Sache vielleicht am nächsten, wenn man sich wirklich die Frage stellt, was würde der

Schüler jetzt sagen, wenn ich ihn fragte, so was geht hier eigentlich vor? Dann würden die vermutlich sagen, ja wir sollen da so einen Quader berechnen.

(R zustimmend: ja, genau)

Die Oberfläche berechnen. Sie verstehen das als eine Tätigkeitsaufforderung als eine Sache, wo man was zu tun hat. Und die einzelnen Abfolgen dessen, was man zu tun hat, die werden relativ formal in einer Art Programm auch beschrieben, wie das der Peter hier in dem Zitat gemacht hat.

Ein Problem ist nun umgekehrt, daß ich als algebraisch fixierter Lehrer diese Sachen streckenweise falsch einschätze. Wenn der Schüler anfängt und sagt, wenn das sieben Zentimeter und das acht Zentimeter sind, dann ist das in meinem algebraischen Denken, der ist nicht nur auf einer konkreten Stufe, sondern der ist sozusagen an einem relativ unwichtigen Aspekt der Algebra, nämlich dem, wo man Zahlen einsetzt. Denn mein Vorgehen ist, Formeln haben, allgemein herleiten und daran strukturelle Veränderungen betrachten, wie Ausklammern und sonst was. Es geht mir als Algebraiker nicht so sehr darum, ob das eine Oberfläche ist, sondern das ist ein Term mit gewissen Eigenschaften. Und damit kommt man oft zu Verständnisschwierigkeiten, die darin bestehen, daß der Lehrer denkt, die Schüler bleiben immer an den Zahlen hängen, und er immer sagt, wir wollen jetzt eine allgemeine Form finden, das wäre völlig algebraisch gedacht, aber für die Schüler das völlig verständnislos bleibt, weil sie ja aus ihrem Verständnis das völlig allgemein beschrieben haben, wie man das berechnen soll.

10 K: Also ich frage mich, ob das nicht auch so ist, weil du sagst, nur aus ihrem Verständnis heraus. Denn erstens die Fläche können sie berechnen und wenn man jetzt von einer wahrscheinlich stillschweigenden Annahme ausgeht, daß es nur eine Größe für die Oberfläche geben kann, also die Oberfläche nicht zwei verschiedene Größen haben kann, dann ist doch auch damit logisch bewiesen, daß die zwei verschiedenen Formeln, die du da finden kannst, auch äquivalent sind.
(mehrere stimmen zu)

11 R: Aber die Kommunikationsschwierigkeiten liegen für meine Begriffe im Ziel des Unterrichts. Für die Schüler ist eben das Ziel "Oberfläche berechnen". Wo es den Leuten hier von "Mathematik heute" aber darauf ankommt, ist da der Äquivalenzbegriff dran aufzuweisen. Und das ist für die Schüler kein Ziel. Das trägt für die nicht. Die sagen sich, ich kann es doch berechnen.

12 G: Kann man das nicht deutlicher machen, das ist für sie nicht ein Ziel, sondern das wird durch die Präsentation solcher Aufgaben für sie nicht zum Ziel.

13 R: Gut. Ja. Okay. Das Problem trägt für das Ziel "Äquivalenz" nicht.

14 K: Kann es überhaupt ein Problem so werden. Denn die Schüler sagen sich doch, was da gezeigt wird, die sind äquivalent, da braucht man gar nicht lange herumzubeweisen. Sondern das muß du doch erst dann, wenn du das nicht an den Oberflächenformeln festmachst.

Interpretation

G versucht (in 1) gewisse Eigenschaften des alltags-geometrischen Rahmens für Terme darzustellen. Er führt (in 3) aus, welche Folgen eine solche Rahmung für das Verstehen von mathematischen Begriffen haben kann, die man ja meist in einen algebraisch-didaktischen Rahmen stellt. Der Lehrer R äußert sich spontan zu dem dargestellten Schülerzitat. Er formuliert (in 4), mit welcher Reaktion seiner Meinung nach man "auf Schülerebene" zu rechnen habe.

Solche Einschätzungen von Lehrern erweisen sich als höchst aufschlußreich. Denn es spiegeln sich darin die "Kenntnisse" eines Lehrers über die Denk- und Handlungsprozesse sowie über die Interessen- und Bedürfnislage seiner Schüler wider. Mit "Kenntnis" ist hier Alltagswissen mit einem "privaten" Charakter gemeint. Es sind die zu Handlungswissen geronnenen persönlichen Erfahrungen von Lehrern über seine Schüler.

Die Möglichkeiten des Lehrers sind beschränkt, seine Interpretationen von Schülerhandlungen im Hinblick auf sich darin äußernde Denk- und Handlungsprozesse bzw. Interessen- und Bedürfnislagen an Folgereaktionen auf Schülerseite zu überprüfen. In dem beobachteten Unterricht zerfiel die Kommunikation in mehrere Kommunikationsbereiche. Und gerade an den Gesprächen in den KiKS, in denen die Schüler ihre persönlichen Identitäten in weitaus stärkerem Maße darstellen als im vom Lehrer geführten offiziellen Unterrichtsgespräch, ist der Lehrer nicht beteiligt. Er erfährt seine Schüler "systematisch" in einer unvollständigen Identitätsdarstellung. Das von LAING u.a. genannte Kriterium für eine "gemeinsame Situation", die "Intererfahrung", ist hier in nur unzureichender Weise erfüllt (vgl. LAING 1976, S. 20). Damit verharren des Lehrers Einschätzungen über seine Schüler oft in der beschriebenen "privaten" Atmosphäre - "privat" ganz im ursprünglichen Sinne von "privatus": Seine Kenntnisse über seine Schüler sind einer öffentlichen Überprüfung in der Öffentlichkeit des offiziellen Unterrichtsgesprächs "beraubt".

Des weiteren ist zu bedenken, daß Kommunikationszonen von Schülern nicht in jedem Mathematikunterricht derart stabil und klar nachweisbar sind wie in dem hier beobachteten. Das muß aber nicht zur Folge haben, daß die persönliche Identität in einer KikS-ärmeren Kommunikationsstruktur von den Schülern nun in das offizielle Unterrichtsgespräch eingebracht werden. Es sprechen viele Tatsachen eher dafür, daß die "Allgegenwärtigkeit" des offiziellen Unterrichtsgesprächs in Richtung auf eine Unterdrückung persönlicher Identitätsbestandteile bei Schülern wirkt. Das offizielle Unterrichtsgespräch unterliegt nämlich stärker den institutionellen Bedingungen von Schule als die Kommunikation in den KikS. Insbesondere die psychoanalytischen Beiträge zur Schule verweisen darauf, daß die institutionellen Bedingungen die vielfältigen biographischen Beziehungen der persönlichen Identität zum zu verhandelnden mathematischen Thema beschränken (vgl. hierzu z.B. FÜRSTENAU 1974; OERTER/WEBER 1975 oder AMMON 1973).

Noch auf einen dritten Punkt sei bei diesen Ausführungen über die Kenntnisse eines Lehrers über seine Schüler hingewiesen. Es gibt nun sicherlich Lehrer, die trotz der beschriebenen restriktiven Erfahrungsmöglichkeiten angemessene und umfassende Kenntnisse über ihre Schüler entwickelt haben. Das Wort "Kenntnis" in der hier vorgeschlagenen Bedeutung spiegelt gerade diese Spanne wider zwischen einem unreflektierten, oberflächlichen "Reinfallen" auf die strukturelle bedingten Defizite der Unterrichtswirklichkeiten eines Lehrers und einem reflektierten und subtilen "Überschreiten" dieser Wirklichkeitsdefizite. Hier deutet sich schon an, in welcher Weise eine "Lehrerfortbildung" konzipiert sein sollte: auf die Fähigkeiten, sein eigenes Lehrerhandeln reflektierter einschätzen zu lernen und sein Handlungsrepertoire in diesem Sinne zu erweitern.

Kehren wir nun wieder zu der Diskussion mit Mathematiklehrern über Terminusumformungen zurück. Dort stellt der Lehrer R (in 4) fest, daß auf "Schülerebene" Zufriedenheit erreicht sei, wenn man eine Formel entwickelt habe und damit die Oberfläche des Quaders berechnen könne. "Ich würde als Schüler einfach damit zufrieden sein, ich kann jetzt die Oberfläche berechnen, Schluß." Unter den Aspekten der bisher entwickelten Gedanken über die Kenntnisse von Lehrern kann man R nur zustimmen. Allerdings

sprechen auch einige Indizien dafür, daß sich in der Äußerung des zitierten Schülers Peter eine durchaus anspruchsvollere Rahmung (alltagsgeometrisch) widerspiegelt, als R hier darstellt.

Es ist nicht auszuschließen, daß R aufgrund der skizzierten prinzipiell defizitären Erfahrungsmöglichkeiten über Schüler im offiziellen Unterrichtsgespräch allzu schnell eine algorithmisch-mechanische Rahmung unterstellt. Dadurch wären zugleich seine Chancen eingeschränkt, im Sinne der Initiierung eines einsichtsvollen Lernprozesses auf den Schüler einzugehen.

Aber doch scheint das Phänomen des hier konstatierten Rahmenkonflikts noch nicht zureichend geklärt. Aufschluß kann die Bemerkung von K (in 7) geben (15). Er meint, daß der Beweis für die Äquivalenz zweier Terme einer anderen Abstraktionsstufe bedürfe als das algorithmische Berechnen einer Quaderoberfläche. R führt (in 8) diesen Gedanken weiter aus. Man habe es mit zwei "Abstraktionsstufen" zu tun, einmal "von den konkreten Zahlen hin zu den Variablen und dann noch mal ganz aufgesetzt zu der Äquivalenz".

Anschließend kritisiert R noch den "Aufbau" des Schulbuchs "Mathematik heute 8", mit dem die beiden Abstraktionsstufen nicht erreichbar seien. Auf diese Kritik soll hier nicht weiter eingegangen werden, weil zuvor eine rahmenanalytische Klärung der beiden genannten Abstraktionsstufen nötig erscheint.

Schon während der Diskussion versucht G (in 9) zu verdeutlichen, daß auch in einem alltags-geometrischen Rahmen abstrakte Zusammenhänge erfaßt werden können. Nur äußere sich diese Abstraktheit in einer anderen Form und habe einen anderen Stellenwert als im algebraisch-didaktischen Rahmen. Dies führe unter einer algebraisch-didaktischen Rahmung oft zu einer Verkennung des alltags-geometrischen Rahmens und zu der vorschnellen Annahme, daß algorithmisch-mechanisch gerahmt worden sei.

Resümiert läßt sich feststellen, daß R und offenbar auch die anderen Lehrer gerade diese alltags-geometrischen Rahmungen bei Schülern verkennten. Unter den hier diskutierenden Lehrern herrscht offenbar Einigkeit,

insofern nur gemeinsam geteilte Modulationen vorliegen, die die Transformationen zwischen algebraisch-didaktischen und algorithmisch-mechanischen Rahmen regeln (16). Diese Modulationen werden von den Lehrern selbst sprachlich gekennzeichnet in der Transformationsrichtung vom algorithmisch-mechanischen zum algebraisch-didaktischen Rahmen als "Abstrahieren" und in der umgekehrten Transformationsrichtung als "Konkretisieren".

Da Moduln auf Konventionen beruhen, kann man sie gemäß ihrer **Gebräuchlichkeit** innerhalb einer sozialen Gruppierung klassifizieren. Und man kann weiter daraus schließen, daß das Erkennen und Wahrnehmen eines Rahmens, der in einer Situation von einer Person nur durch die Modulation seiner eigenen sich eingestellten Rahmung erkannt und wahrgenommen werden kann, abhängig ist von der Gebräuchlichkeit der benötigten Modulation für diese Person.

Es scheinen die Modulationen des "Abstrahierens" und "Konkretisierens" unter den hier diskutierenden Lehrern äußerst gebräuchlich zu sein. Eine Verständigung über algebraisch-didaktische und algorithmisch-mechanische Rahmen scheint deswegen unproblematisch. Weil diese Modulationen aber offenbar so gebräuchlich sind, zu den Kenntnissen eines Lehrers über die Rahmungsgewohnheiten seiner Schüler gehören, entsteht die oben monierte Gefahr des Verkennens anderer Rahmungen bei Schülern. Offenbar ist es weitverbreiteter Konsens unter den Lehrern, den hier analysierten **Rahmenkonflikt** zwischen algebraisch-didaktischem und alltags-geometrischem Rahmen verkennend als **Lernschwierigkeit des Schülers** im Umgang mit abstrakten algebraischen Strukturen zu begreifen. Die Hilfestellungen, die Lehrer den Schüler gegenüber vollbringen, beruhen daher auf Modulationsprozessen zwischen algebraisch-didaktischen und algorithmisch-mechanischen Rahmen. Der eigentliche Rahmenkonflikt bleibt somit verdeckt und ungeklärt.

Rehabilitierung geometrischer Veranschaulichungen

Auf eine vollständige Wiedergabe des Gesprächsprotokolls zu diesem Punkt soll hier verzichtet werden (17). In diesem Teil der Diskussion wird von einem Projektmitglied das Thema auf die Konzeptualisierung von Modulationsprozessen gelenkt. Es zeigt sich, daß unter den Lehrern eine

große Unsicherheit in der Interpretation von Schüleräußerungen herrscht, wenn diese offenbar nicht über die unter Lehrern als gebräuchlich erachteten Modulationen des "Abstrahierens" bzw. "Konkretisierens" erfaßt werden können, sondern Modulationen zwischen algebraisch-didaktischen und alltags-geometrischen Rahmen benötigt werden. Zur Illustration sei folgende Äußerung eines Lehrers wiedergegeben:

A: *"Es ist mir immer noch unklar, was nun statt der Geometrie anzubieten ist. Und ich muß, auch in der Gefahr penetrant zu wirken, schon sagen, daß es mir immer noch nicht klar ist. Von daher besteht die Gefahr, daß ich wieder diesen Fehler mit der Geometrie mache...Meine Frage ist eigentlich, wie zeigt man die Äquivalenz. Oder was macht ihr mit der Äquivalenz von Termen, wie zeigt man, daß eine Formel gleich ist. Egal ob ihr das mit Gleichungen macht, oder vorher mit Termen (18). Mir ist unklar, wie das nun bewiesen oder gezeigt wird, die Gleichheit von Formeln über die Gleichheit von Termen zu zeigen. Das ist das Problem, was ich da eigentlich noch habe und weswegen, glaube ich, die Geometrie bei mir da immer noch rumschwebt und ab und zu auf sie zurückgreife als Anschauung."*

Ferner zeigt es sich, daß die hier diskutierenden Lehrer keine entwickelten Vorstellungen darbieten, wie Modulationen auszusehen hätten, wenn man einen Rahmenwechsel von alltags-geometrischen zu algebraisch-didaktischen Rahmen intendiert. Auch hier sei zur Illustration ein Beitrag desselben Lehrers A wiedergegeben:

"Ich will ja auch gar nicht sagen, daß das nun der Weg ist, die geometrische Anschauung. Sondern meine Frage ist, ich weiß es einfach nicht, wie ihr das macht, und der R hat vorhin gesagt: 'Ja also bei mir, da war das überhaupt kein Problem. Die sehen das doch sofort.' Es ist wunderschön, daß das deine sehen, nur, ich habe immer noch, vielleicht ist es ein theoretisches Problem, was ich mit mir herumschleppe. Aber ich habe trotzdem das Problem, was mache ich denn, wenn einer nicht weiß: 'a mal b plus a mal b? Was ist das?' Und das würde ich gerne wissen, was du dann machst? Außer zu sagen, das wissen die sofort, dann sagen sie 'Äpfel'."

Beide genannten Punkte resultieren m.E. aus demselben Problem: der mangelnden Verfügbarkeit von Modulationen, die eine Zusammenarbeit ermöglichen, aus der die angesprochenen Wechsel von Primärrahmen in einer hier nicht zu spezifizierenden Weise eintreten könnten (vgl. Anmerkung 16). Hier zeigt sich plastisch die zentrale kommunikationstheoretische Bedeutung des Modulationskonzepts von GOFFMAN. Aufgrund der mangelnden

Verfügbarkeit von Modulationen ist zum einen das **Interpretationsvermögen** für Schüleräußerungen eingeschränkt - man mißverstehen sich notgedrungen - zum anderen ist das **planerische, didaktische Vermögen** zentriert auf die durch verfügbare Modulationen voraussehbaren Rahmen. Die Folge: Das Mißverstehen wird perpetuiert, institutionalisiert.

In der oben explizierten Definition von "Kenntnis" des Lehrers über seine Schüler läßt sich formulieren: Ein Lehrer kennt seine Schüler nur insoweit, als er Modulationen zur Anwendung bringt. Es scheint so, als böte die offizielle Kommunikation im Mathematikunterricht dem Lehrer keine rechte Plattform, um seine Kenntnisse über seine Schüler durch "natürlich" auftretende Problematisierungen zu erweitern. Dagegen steht nämlich zumindest das notwendige einseitige Wirklichkeitsbild des Lehrers von seinem Unterricht (siehe oben: Defizite) und die verhaltene Darstellung von persönlicher Identität auf Schülerseite im offiziellen Unterrichtsgespräch. Einschränkend muß angemerkt werden, daß diese Analyse auf der Beobachtung eines Mathematikunterrichts beruhte, in dem hauptsächlich Frontalunterricht stattfand. Es bleibt offen, inwieweit die Unterrichtsform hier mit ausschlaggebend ist.

Beide genannten Argumente, von denen nicht beansprucht wird, sie seien die einzigen, verweisen auf die Notwendigkeit, Lehrern weitere Interpretations- und Beschreibungsmöglichkeiten für unterrichtliche Kommunikationsprozesse an die Hand zu geben. Ihre Relevanz wird von Lehrern sicherlich daran gemessen, welche erweiterten Planungs- und Handlungsmöglichkeiten sich für ihren Unterricht ergeben.

Bemerkungen zur Lehrerfortbildung

1. Das Wort Lehrerfortbildung erscheint etwas antiquiert. Weckt es doch die Vorstellung, als wären den Lehrern die neuesten Erkenntnisse der Wissenschaften nachzureichen. Sinnvoller erscheinen eher Diskussionsveranstaltungen, in denen auch die Wissenschaft fortbildungsbereit auftritt. Dies wurde in der obigen Veranstaltung mit Lehrern versucht. Es wurden den Lehrern keine neueren Erkenntnisse nachgereicht; es wurden vielmehr erste Interpretationen aus einem Forschungsprojekt zur Diskussion gestellt, und deren Erprobung an der Praxis der Lehrer ermöglicht es den Wissenschaftlern, in Umkehrung von den Lehrern zu lernen.

So war es z.B. diese Lehrerdiskussion, die dem Verlauf der Forschungsarbeit einen entscheidenden neuen Impuls gab. Er bestand in der Hinwendung zu dem Modulationskonzept, dessen Überarbeitung und einer daraus resultierenden komplexeren Sichtweise von Verständigungsprozessen in der Unterrichtskommunikation (19).

2. Die Diskussion mit Lehrern wurde an einem Fall aus dem schulischen Alltag aufgehängt. Die Lehrer aus der Gruppe sprangen spontan auf diesen Fall an, so daß das Projektmitglied G erst im Verlauf der Diskussion Zug um Zug seine geplanten Bemerkungen zu dem Unterrichtsbeispiel äußern konnte.

Diese Spontaneität läßt sich sicherlich zu einem Teil auf den hohen Bekanntheitsgrad der anwesenden Lehrer untereinander sowie mit dem Projektmitglied G erklären, der selbst aus einer ehemaligen Lehrertätigkeit seit Jahren Mitglied dieser Gruppe ist. Dies alles mag als einmalige Komponente dieses Falles von Lehrerdiskussion gelten, die eine Generalisierung erheblich erschwert. Wir wollen hier den Spieß umdrehen: Gerade eine enge und kontinuierliche Zusammenarbeit von Lehrern und Didaktikern sollte gesucht und gefördert werden. Die Regionalisierung der Lehrerfortbildung bietet hierzu Möglichkeiten.

3. Wir meinen aber, daß auch die Darstellung eines Falles von Unterrichtskommunikation die Diskussionsbereitschaft der Lehrer erhöht hat. Der ausgewählte Fall sprach gerade die entwickelten und routinisierten Handlungskompetenzen von Lehrern an: (a) eine Schüleräußerung auf den vom Schüler gemeinten Sinn hin zu interpretieren, (b) unterrichtsmethodische Vorschläge auf ihre Wirksamkeit und Folgen hin einzuschätzen.

Diese sicherlich unumgänglichen Kompetenzen für erfolgreiches Unterrichtsplanen und -handeln basieren auf den (langjährigen) Unterrichtserfahrungen der Lehrer. Diese sind ihnen weder zu nehmen noch leicht zu ändern. Sie gilt es in Diskussionsrunden kritisch zu reflektieren, auf ihre Einseitigkeiten und Verzerrungen hin zu untersuchen. Die auszugsweise dargestellte Diskussion zeigte, in welcher **Richtung** diese Reflexion stattfinden kann:

- a) Auflösen der Wirklichkeitsdefizite bei Lehrern, die durch ihre Sonderstellung in der Klasse entstehen,
- b) Erweiterung der Handlungsalternativen (Modulationen), die sich als Bedürfnis einstellt, wenn die Wirklichkeitsdefizite erkannt und aufgelöst werden.

Anmerkungen

- (1) Es handelt sich hierbei um das von der DFG geförderte Projekt "Algebraische Termumformungen in der Sekundarstufe I".
- (2) Bei "Termumformungen" handelt es sich um ein Unterrichtsthema, in dem die ersten Schritte in die abstrakte Algebra vorgenommen werden. Sie führt im Gegensatz zur im Mathematikunterricht zuvor behandelten Algebra der "konkreten" Zahlen in einer systematischen Weise den Begriff der "Variable" ein und entwickelt dazu das notwendige algebraische Kalkül. Was kann man z.B. unter dem "Term" $7a+4b-\frac{3}{4}a$ verstehen, wie kann man mit ihm rechnen usw.?
- (3) vgl. KRUMMHEUER, G./BAUERSFELD, H.: Arbeitsbericht I zum DFG-Projekt "Algebraische Termumformungen in der Sekundarstufe I" 1980

KRUMMHEUER, G.: Rahmenanalyse zum Unterricht einer achten Klasse über "Termumformungen" 1982a

KRUMMHEUER, G.: Dann weiß man am nächsten Tag nicht, wie hoch das Wasser ist. Biographische Momente beim Erlernen mathematischer Konzepte, 1981

BAUERSFELD, H.: Interpretationen zu einer mathematischen Unterrichtsstunde, 1982

SCHRANKEL, Ph.S.: Interaktion im Mathematikunterricht - Schüler und Lehrer als "Fälle", 1982

- (4) Genaueres siehe in GOFFMAN, E. 1974 und für die Verwendung von Handlungsprozessen im Mathematikunterricht KRUMMHEUER 1982a und 1982b.
- (5) Die grundlegenden Anregungen zu diesen Begriffsbildungen entnahm GOFFMAN den Beobachtungen von BATESON an Kampf spielenden Ottern.
- (6) Es handelt sich hierbei um ein tatsächlich aufgetretenes Beispiel; vgl. KRUMMHEUER, G. 1982b
- (7) Die gewählte Formulierung der Regel stammt aus ATHEN, H./GRIESEL, H. 1980, S. 11

- (8) Die Formulierung "algebraisch-didaktischer Rahmen für Terme" soll nicht darauf hinweisen, daß in einem strukturalistischem Sinne gewissen mathematischen Begriffen (z.B. "Term") gewisse Rahmen zugeordnet worden sind. Es soll durch sie vielmehr hervorgehoben werden, daß dieser Rahmen aus der Interpretation von konkretem Unterrichtsmaterial zu dem mathematischen Begriff des "Terms" gewonnen worden sind. Sein Geltungsbereich ist dadurch zunächst auf dieses Unterrichtsbeispiel beschränkt.
- (9) Diese Konstellation, daß sich Lehrer und Schüler aufeinander zubewegen können durch Modulation ihrer Primärrahmen, ohne in ihnen übereinzustimmen, scheint m.E. typisch für Kommunikationsprozesse in Lehr-Lern-Situationen zu sein und wird von uns als ein "Arbeitsinterim" beschrieben. Vgl. KRUMMHEUER, G. 1982b
- (10) Es handelt sich um das Schulbuch "Mathematik heute 8", 2. Auflage, das von ATEHN, H./GRIESEL, H. 1980 herausgegeben wurde.
- (11) Die in Klammern wiedergegebenen Zahlen beziehen sich auf die Zeilennummerierung und Seitenzahlen des Transkripts von den Unterrichtsaufnahmen.
- (12) Eine gewisse Ähnlichkeit zu den "konkreten Operationen" im Sinne PIAGETS ist gegeben. Aber hier soll nicht die Dualität "konkret" vs. "formal" abgehoben werden, wie es in PIAGETS Entwicklungspsychologie der Fall zu sein scheint. Hier soll auf verschiedene Rahmungen hingewiesen werden, die beide ebenso konkrete wie formal-abstrakte Elemente enthalten.
- (13) Vgl. GRIESEL, H. 1973, S.145
- (14) In den obigen Ausführungen wurde eine weiterführende Interpretation vorgenommen, in der Peters Äußerung in einen alltags-geometrischen Rahmen gestellt wurde.
- (15) Auf die bemerkenswerte Äußerung von E sei hier nur am Rande hingewiesen, weil sie den gerade sich entfaltenden Gedankengang unterbräche. Die Lehrerin E erfaßt aber zweifellos die alltags-geometrische Rahmung mit ihren formalen Strukturen.
- (16) Es ist hier nicht gemeint, daß Modulationen das Mittel seien, um von einem Primärrahmen zu einem anderen zu gelangen. Modulationen sind immer nur Ableitungen aus einem vorgegebenen Primärrahmen. Interessant scheint gerade im Hinblick auf Lehr-Lern-Situationen, wie denn nun bei Schülern ein qualitativer Wechsel der Primärrahmen erfolgen könne. Hierzu sind im Projekt im Anschluß an diese Lehrerdiskussion Vorschläge ausgearbeitet worden (vgl. KRUMMHEUER, G. 1982b)
- (17) Eine vollständige Wiedergabe der Diskussion findet man bei BAUERSFELD/KRUMMHEUER 1982/1983
- (18) A meint, ob man sofort über die Gleichungslehre die Äquivalenz besprechen solle, oder ob man - wie üblich - vor der Gleichungslehre ein eigenständiges Unterrichtskapitel über Termumformungen stellen solle.

- (19) Vgl. hierzu einen von mir im Frühjahr 1983 zu publizierenden Aufsatz "Das Arbeitsinterim im Mathematikunterricht"

Literatur

- AMMON, G.: Psychoanalytische Pädagogik. Hamburg 1973
- ATHEN, H./GRIESEL, H.: Mathematik heute 8. Hannover 1980 (2.Aufl.)
- BAUERSFELD, H.: Interpretationen zu einer mathematischen Unterrichtsstunde. In: FISCHER, D.(Hg.): Fallstudien in der Pädagogik. Faude Verlag Konstanz 1982
- BAUERSFELD, H./KRUMMHEUER, G.: Arbeitsbericht I zum DFG-Projekt "Algebraische Termumformungen in der Sekundarstufe I". Unveröffentlichtes Papier am IDM der Universität Bielefeld 1981
- BAUERSFELD, H./KRUMMHEUER, G.: Arbeitsbericht II zum DFG-Projekt "Algebraische Termumformungen in der Sekundarstufe I". Unveröffentlichtes Papier vom IDM der Universität Bielefeld 1982/83
- FÜRSTENAU, P.(Hg.): Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1974
- GOFFMAN, E.: Frame-Analysis. Cambridge, Massachussetts: Harvard University Press 1974
- GRIESEL, H.: Die neue Mathematik für Lehrer und Studenten. Hannover 1973, 3. Aufl., Band 3
- HEINZE, Th.: Schülertaktiken. München/Wien/Baltimore 1980
- KRUMMHEUER, G.: Dann weiß man am nächsten Tag nicht, wie hoch das Wasser ist. In: päd extra 9, 1981, 22-24
- KRUMMHEUER, G.: Rahmenanalyse zum Unterricht einer achten Klasse über "Termumformungen". In: IDM-Reihe "Untersuchungen zum Mathematikunterricht", Köln 1982a
- KRUMMHEUER, G.: Das Arbeitsinterim im Mathematikunterricht. In: BAUERSFELD, H./BUSSMANN, M./KRUMMHEUER, G./LORENZ, J.M./VOIGT, J.: Analysen zum Unterrichtshandeln II, Köln 1983
- LAING, R.D./PHILLIPSON, H./LEE, A.R: Interpersonelle Wahrnehmung. Frankfurt 1976 (3.Aufl.)
- OERTER, R./WEBER, E. (Hg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth 1975
- SCHRANKEL, Ph.S.: Interaktionen im Mathematikunterricht - Schüler und Lehrer als Fälle. In: FISCHER, D.(Hg.): Fallstudien in der Pädagogik. Faude Verlag Konstanz 1982

TEILNEHMER DES SYMPOSIONS FALLSTUDIEN IN DER PÄDAGOGIK II
8. - 10. SEPTEMBER 1982 IN HOFGEISMAR

Prof. Dr. Heinrich Bauersfeld
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Helmut Becker
Universität Frankfurt

Dr. Gerhard Brockmann
Religionspädagogisches Institut Kronberg

Prof. Dr. Hans Brügelmann
Universität Bremen

Ortwin Brüggemann
Institut für Praxis und Theorie der Schule Kiel

Helene Buschbeck
Pädagogisches Zentrum Berlin

Brigitte Eckert
Berufsbildungswerk Rot-Kreuz-Institut Berlin

Dipl.-Päd. Wolfgang Elger
Institut für soziale Arbeit Münster

Karin Ernst
Technische Universität Berlin

Dipl.-Päd. Dietlind Fischer
Comenius-Institut Münster

Ursula Fritsch
Universität Frankfurt

Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck
Universität Hamburg

Prof. Dr. Karl Heinz Günther
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Prof. Dr. Thomas Heinze
Fernuniversität Hagen

Prof. Dr. Jürgen Henningsen
Universität Münster

Prof. Dr. Hans Bernhard Kaufmann
Comenius-Institut Münster

Dr. Heinz Klippert
Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut Landau

Dr. Götz Krummheuer
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Rainer H. Lehmann
Universität Hamburg

Dr. Wolfgang Meyer-Hesemann
Verwaltungsgericht Münster

Norbert Neumann
Institut für Erziehungswissenschaft Universität Münster

Prof. Dr. Roland Narr
Universität Hannover

Hannelore Narr
Lehrerin Hannover

Dr. Christiane Olbrich
Pädagogisch-Theologisches Institut Karlsruhe

Dr. Reinhard Peukert
Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung Wiesbaden

Barbara Räderscheidt
Studentin Köln

Georg Rode
Student Köln

Prof. Dr. Horst Rumpf
Universität Frankfurt

Dr. Herbert Schultze
Comenius-Institut Münster

Prof. Dr. Gerda Tornieporth
Technische Universität Berlin

Jörg Voigt
Wiss. Assistent Universität Bielefeld

Dr. Thomas Wegner
Universität Würzburg

Jörg Rautzenberg
Goethe-Institut Berlin

BEREITS ERSCHIENEN : DER VIELBEACHTETE 1. BAND

DIETLIND FISCHER (Hrsg.) FALLSTUDIEN IN DER PÄDAGOGIK

Der vorliegende Band dokumentiert Schwerpunkte und Ergebnisse der Tagung. Die Lebendigkeit der inhaltlichen Kontroversen bleiben dabei erhalten. Zu Wort kommen *engagierte Verfechter* einer intensiven Beobachtung und alltagsnahen Beschreibung von Einzelfällen; *Skeptiker*, die einen Rückschlag für die pädagogische Forschung befürchten oder als Erziehungspraktiker den neuen Darstellungsformen unsicher gegenüberstehen; *Pragmatiker*, die nach einer Verbindung von regelhafter und fallbezogener Erfahrung suchen.

An vier konkreten Beispielen werden verschiedene Perspektiven vorgeführt: Der Selbstdarstellung im Bericht eines Fallstudien-Autors folgen die Eindrücke eines kritischen Lesers. Die Zusammenfassung der anschließenden Diskussion sichert für zentrale Fragen (wie z. B. die Übertragbarkeit von Erfahrung, die Rollendefinition des Forschers, die Annäherung an die Wirklichkeit und die Zumutbarkeit von 'Wahrheit') die Spannung verschiedener Stile der Berichterstattung über Fallstudien.

Beispiele sind: Fallgeschichten im alltäglichen Umgang mit Kindern und die darin verborgenen Deutungen individueller Lernerfahrungen. Gesprächssituationen im Mathematikunterricht als 'Fall' für die Analyse von Verständnisschwierigkeiten, wie sie durch unterschiedliche 'Rahmungen' bei Lehrern und Schülern provoziert werden. Porträts ländlicher Hauptschulen und die Problematik von Wahrheitsfindung in der Auseinandersetzung mit den 'Betroffenen' einer Fallstudie. Die Evaluation der Konstanzer einstufigen Juristenausbildung und praktische Wirkungen eines adressatenspezifischen Vorgehens bei der Auswertung eines Modellversuchs.

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Fallstudien in der Pädagogik: Aufgaben, Methoden, Wirkungen; Bericht über e. Tagung d. Comenius-Inst. Münster, 14.-16. 9. 1981 in Bielefeld-Bethel/Dietlind Fischer (Hrsg.). – Konstanz: Faude 1982. (Libelle: Wiss.)

ISBN 3-922305-04-0

NE: Fischer, Dietlind [Hrsg.]; Comenius-Institut
<Münster, Westfalen>

256 S., kt., 19,80 DM

Die Autoren:

Prof. Dr. Heinrich Bauersfeld (Bielefeld)
Dr. Jürgen Baumert (Berlin)
Prof. Dr. Hans Brügelmann (Bremen)
Malte Buschbeck (München)
Prof. Dr. Jürgen Diederich (Frankfurt)
Dipl.-Päd. Dietlind Fischer (Münster)
Dipl.-Psych. Barbara Koch-Prieue (Bielefeld)
Prof. Dr. Horst Rumpf (Frankfurt)
Prof. Dr. Hansjörg Scheerer (Münster)
Dipl.-Psych. Philipp S. Schrankel (Bonn)
Dr. Rüdiger Söhnen (Konstanz)
Dr. Ewald Terhart (Osnabrück)

»Eine lebendige Zwischenbilanz der Erfahrungen mit Fallstudien in der Pädagogik anhand von Beispielen aus der deutschen und angelsächsischen Forschungspraxis«



FAUDE VERLAG · AUGUSTAWEG 1 · 7750 KONSTANZ-LITZELSTETTEN

Dieses zweite Buch
in der Reihe
libelle : wissenschaft
wurde im Mai 1983 hergestellt
Satz: CE 130281 Konstanz
Druck: Maus-Offsetdruck Konstanz
Buchbinder: Moser Ravensburg

Für Abdruckerlaubnis seien bedankt
Klaus Pitter (Wien), seine Zeichnungen
erschieden zuerst in päd extra 7/79 und 8/82

Marie Marcks für die Zeichnung
aus ihrem Buch "Krümm dich bei Zeiten!"
(Quelle & Meyer 1977)

Burkhard Bütow (Bremen); seine Reisespitze
erschien zuerst in DIE ZEIT 27.8.82

Jacob Stone (Friedrichsruh)

für die Kerze mit Echo

zuletzt erschienen

in diesem Buch

grad eben

Was ist der Fall bei FALLSTUDIEN? Entgehen FALLSTUDIEN der Bedeutungslosigkeit, wie sie von Praktikern der empirisch-statistischen Forschung vorgeworfen wird? Unterlaufen FALLSTUDIEN den normativen Anspruch der Aktionsforschung? Ist mit FALLSTUDIEN nun die 'Alltagswende' in der Erziehungswissenschaften angekommen? Sollen FALLSTUDIEN die 'Lebenslügen' der Praktiker erhalten? Kommen FALLSTUDIEN den Handlungszusammenhängen der Schulk Wirklichkeit näher als andere Forschungsstrategien? Sollen sich FALLSTUDIEN um den Normalfall oder den Ausnahmefall kümmern? Wie werden FALLSTUDIEN belangvoll für politische Entscheidungen? Sind FALLSTUDIEN dilettantische Versuche einer erziehungswissenschaftlichen Sozialgeschichte? Können FALLSTUDIEN pädagogischen Institutionen ebenso gerecht werden wie Einzelpersonen? Welchen Platz können FALLSTUDIEN in der berufsqualifizierenden Lehrerbildung einnehmen? Was sind angemessene Kriterien für gute FALLSTUDIEN? Welche Methoden der Informationssammlung, -aufbereitung und -darstellung kommen für FALLSTUDIEN überhaupt in Frage? Wie können FALLSTUDIEN-Forscher spezifische Kompetenzen gewinnen? Wie sind die Ergebnisse von FALLSTUDIEN aussagekräftig, glaubwürdig und theoretisch stimmig zu sichern? Gibt es eine eigenständige Forschungstradition für FALLSTUDIEN Fallgeschichten, Fallanalysen? Was sind Fälle für die FALLSTUDIE in der Erziehungswissenschaft: Personen, Ereignisse, Programme, Institutionen? Können FALLSTUDIEN beanspruchen, Hypothesen zu bilden für Forschungsvorhaben mit größeren Stichproben? Ist mit FALLSTUDIEN Theorieverständnis besser anzubilden? Was kann Erziehungswissenschaft aus der FALLSTUDIEN-Forschung von Psychologie, Soziologie und Ethnologie lernen? Welchen Nutzen haben FALLSTUDIEN als Produkte für unterschiedliche Verwender? Welche methodischen Merkmale kennzeichnen FALLSTUDIEN? Welchen Status haben unterschiedliche Methoden und Stile der Interpretation bei FALLSTUDIEN? Wie sind Gütekriterien wie: Glaubwürdigkeit, Transparenz und kritische Intersubjektivität in der FALLSTUDIE zu verwirklichen? Sollen Studenten FALLSTUDIEN-Technik lernen? Sollen FALLSTUDIEN methodisch diszipliniert werden? Welche Rolle spielen personelle Kontinuität und Erfahrungsaustausch bei FALLSTUDIEN? Bilden FALLSTUDIEN-Enthusiasten eine geschlossene Gesellschaft? Nutzen FALLSTUDIEN nur dem Praktiker etwas? In welches Verhältnis können statistische Erhebungen und FALLSTUDIEN kommen? Bedeutet die Vorliebe für FALLSTUDIEN die Rückkehr zur genauen Beobachtung? Worin unterscheidet sich die Praxis pädagogischer FALLSTUDIEN von der teilnehmenden Beobachtung in der Ethnologie? Können vergleichende FALLSTUDIEN zu einem neuen Forschungsmodell werden? Können Lehrer von FALLSTUDIEN lernen, ihren eigenen Unterricht als Handlungsforschung zu verstehen? Wie sollte die Zusammenarbeit von Forschern bei vergleichenden FALLSTUDIEN organisiert werden? Wie handelt man für eine FALLSTUDIE den Zugang zu einer Schule aus? Welche ethischen Probleme werden in FALLSTUDIEN bedeutsam? Gehören die Daten einer FALLSTUDIE den Informanten? Wie können FALLSTUDIEN-Forscher die Dokumentationsformen der FALLSTUDIE angemessen gestalten? Wie können FALLSTUDIEN neue Methoden der Kritik? Welche Rolle spielen die Fallgeschichten im Feld einnehmen? Wie arrangiert man am wirkungsvollsten das empirisch-analytische Feld? Auf welche Weise sollen Daten der FALLSTUDIEN verwendet werden? Muß man die Fallgeschichten unterscheiden? Können FALLSTUDIEN über die Stichwortverzeichnisbarkeit von Erfahrungen hinaus zur Darstellung der praktisch Handelnden 'Ursprungsrealität' kombinieren? Was kann Objektschreiber nach der Studie der Wahrheit, die die Handlungsforschung oder als Bera-der Fallstudien-Forschern durch Zunutzung Theorien für lesenswert von FALLSTUDIEN?

